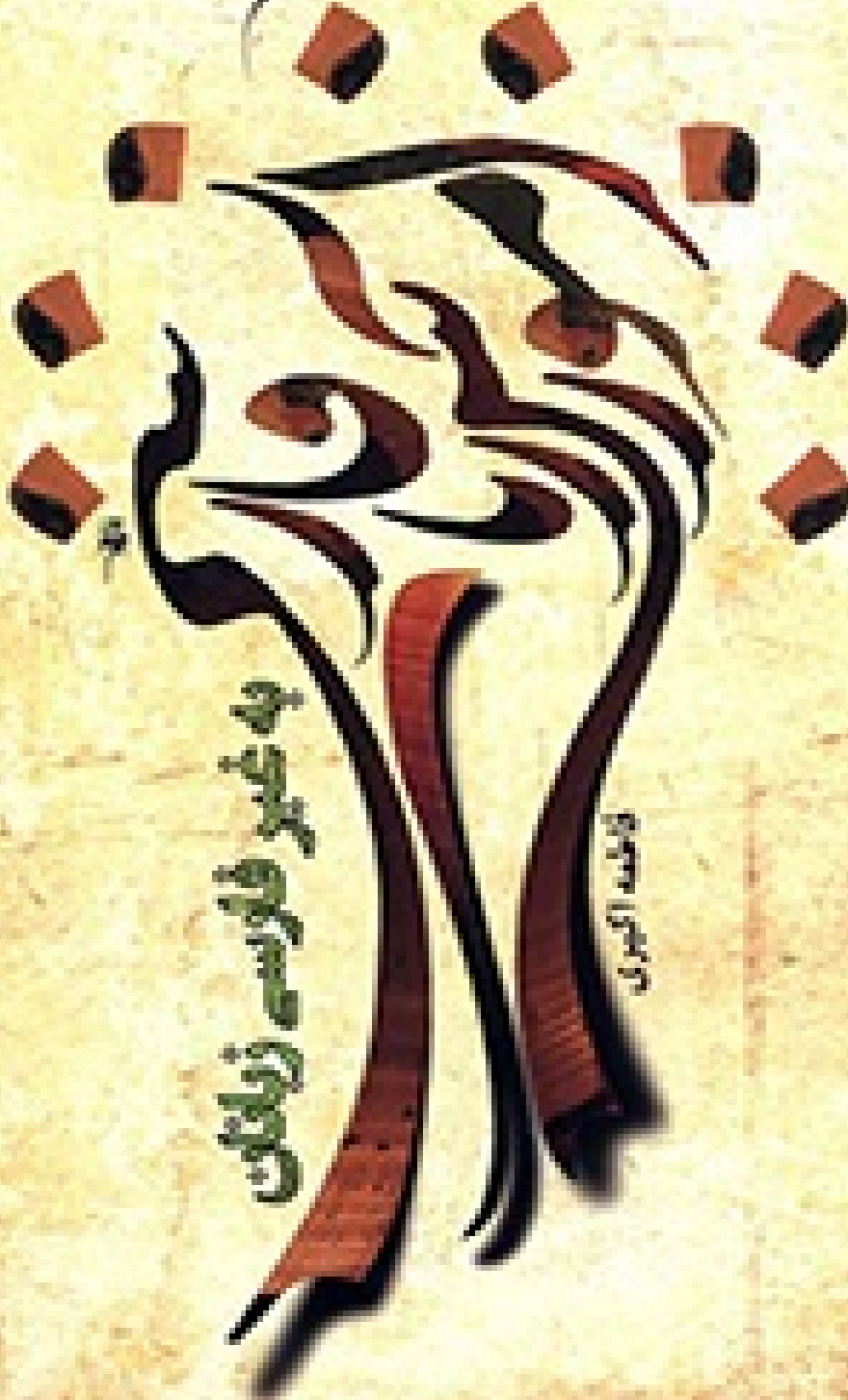


دشنام



دہ شہزادہ فاروقی زین الدین

ڈاکٹر اکیبر

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

درس نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان

نویسنده:

فاطمه اکبری

ناشر چاپی:

جامعه المصطفی (صلی الله علیه وآله) العالمیه

ناشر دیجیتالی:

مرکز تحقیقات رایانه‌ای قائمیه اصفهان

فهرست

۵	فهرست
۱۳	درس نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان
۱۳	مشخصات کتاب
۱۳	اشاره
۱۷	سخن ناشر
۱۹	فهرست
۳۳	پیشگفتار
۴۱	بخش اول: اصول و مبانی آموزش زبان های خارجی
۴۱	اشاره
۴۳	۱- اصطلاحات و مفاهیم کاربردی
۴۳	مقدمه
۴۴	زبان چیست؟
۴۵	تفاوت زبان و گفتار
۴۶	کنش و توانش زبانی
۴۷	ساختار زبان
۴۹	انواع زبان
۴۹	اشاره
۴۹	زبان رسمی
۵۰	زبان ملی
۵۰	زبان معیار
۵۰	دوزبانگی
۵۰	اشاره
۵۱	دوزبانگی طبیعی، دوزبانگی غیر طبیعی
۵۱	دوزبانگی هم پایه و ناهم پایه

۵۲	دوزبانگی شفاهی، کتبی، کامل
۵۳	زبان دوم، زبان خارجی
۵۳	اشاره
۵۳	یادگیری زبان خارجی، فراگیری زبان دوم
۵۴	یادگیری، فراگیری
۵۶	عوامل مؤثر در یادگیری و آموزش زبان ها
۵۶	سنّ زبان آموز
۵۸	ویژگی های روان شناختی زبان آموز
۶۰	عوامل اجتماعی و فرهنگی محیط زبان آموز
۶۱	زبان مادری زبان آموز
۶۳	۲-دانش های مؤثر در آموزش زبان
۶۳	مقدمه
۶۳	دستور زبان و زبان شناسی
۶۵	زبان شناسی مقابله ای
۶۷	روان شناسی زبان
۶۹	عصب شناسی و مسائل آموزش زبان
۷۵	زبان شناسی کاربردی و علم آموزش زبان
۷۷	حوزه مربوط به زبان شناسی کاربردی
۷۸	اصول زبان شناسی کاربردی
۸۰	خلاصه
۸۳	۳-ماهیت رویکرد و روش در آموزش زبان
۸۳	مقدمه
۸۳	رویکرد، روش، تکنیک
۸۴	رویکرد زبانی
۸۵	رویکرد یادگیری
۸۷	طرح درس

۸۷	انتخاب از بین رویکردها
۹۱	۴-روش های آموزش زبان با توجه به سیر تاریخی آنها
۹۱	مقدمه
۹۱	روش دستور-ترجمه
۹۳	روش مستقیم
۹۵	روش فشرده ارتش
۹۷	روش شنیداری-گفتاری
۹۸	روش تدریس خاموش
۱۰۰	روش تلقین پذیری
۱۰۱	یادگیری جمعی زبان
۱۰۲	روش پاسخ فیزیکی کامل
۱۰۴	آموزش زبان ارتباطی
۱۰۶	آموزش زبان محتوا محور
۱۰۷	هوش های چندگانه
۱۱۰	نقد روش های آموزش زبان
۱۱۲	انتخاب از بین روش های آموزش زبان
۱۱۲	روش التقاطی و عصر پساروش
۱۱۳	معلم مهم ترین بخش آموزش زبان
۱۱۵	بخش دوم: آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان
۱۱۵	اشاره
۱۱۷	۱-تاریخچه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان در ایران
۱۱۷	مقدمه
۱۱۷	دهه آغاز رویکرد علمی به آموزش زبان فارسی
۱۱۸	آموزش زبان فارسی از دهه ۱۳۵۰ به بعد
۱۱۹	تأسیس رشته آموزش زبان فارسی به خارجیان وتأثیر آن برآموزش زبان فارسی
۱۲۰	بعضی مراکز فعال داخلی و بین المللی در آموزش زبان فارسی

- ۱-جامعه المصطفی العالمیه(مرکز جهانی علوم اسلامی)----- ۱۲۰
- ۲-مرکز بین المللی آموزش زبان فارسی ----- ۱۲۱
- ۳-مرکز بین المللی آموزش زبان فارسی(مؤتسه لغت نامه دهخدا) ----- ۱۲۲
- ۴-کانون زبان ایران ----- ۱۲۳
- کتاب های آموزش زبان فارسی ----- ۱۲۳
- اشاره ----- ۱۲۳
- ۱-فارسی از طریق انگلیسی ----- ۱۲۴
- ۲-فارسی امروز برای دانشجویان خارجی(۲ جلد) ----- ۱۲۵
- ۳-آموزش زبان فارسی(آزفا) ----- ۱۲۸
- ۴-آموزش زبان فارسی به فارسی ----- ۱۳۱
- ۵-درس فارسی برای فارسی آموزان خارجی ----- ۱۳۲
- ۶-فارسی،زبان ایران ----- ۱۳۴
- ۷-آموزش زبان فارسی برای غیر زبانان ----- ۱۳۶
- ۸-فارسی یک زبان ساده ----- ۱۳۷
- ۹-دوره آموزش زبان فارسی(۴جلد) ----- ۱۳۷
- ۱۰-بازی با زبان(فراگیری مهارت های زبان فارسی) ----- ۱۳۹
- ۱۱-فارسی حرف بزنیم ----- ۱۴۰
- ۱۲-فارسی بیاموزیم(دوره پنج جلدی) ----- ۱۴۲
- ۱۳-آموزش فارسی به فارسی ----- ۱۴۶
- ۱۴-آموزش زبان فارسی(۲ جلد) ----- ۱۵۰
- ۱۵-جمله ساده فارسی(آموزش فارسی برای عرب زبانان) ----- ۱۵۲
- ۱۶-مقدمه فی اللغه الفارسیه ----- ۱۵۳
- ۱۷-القواعد و التصوص الفارسیه ----- ۱۵۴
- ۱۸-مبانی آموزش زبان و ادب فارسی ----- ۱۵۵
- ۱۹-فارسی آسان ----- ۱۵۶
- نتیجه گیری ----- ۱۵۸

- ۱۶۱ - راه کارها -
- ۱۶۵ - آموزش زبان فارسی با روش سازمان دهی منطقی کلام و با تکیه بر واژگان و ساخت های دستوری -
- ۱۶۵ - مقدمه -
- ۱۶۶ - آموزش آوای زبان فارسی -
- ۱۶۶ - شناخت نشانه ها -
- ۱۶۷ - نکات مهم در آموزش بخش آوایی زبان فارسی -
- ۱۶۸ - روش ارائه مطالب بخش آوایی به فارسی آموزان -
- ۱۶۹ - پیش آزمون برای آشنایی با انواع حروف و صداهای فارسی -
- ۱۷۰ - آموزش واژگان زبان فارسی -
- ۱۷۰ - اشاره -
- ۱۷۱ - اصول کلی آموزش واژگان زبان فارسی -
- ۱۷۲ - تقسیمات واژه در زبان فارسی -
- ۱۷۳ - دسته بندی موضوعی و حوزه های ساختاری معنا -
- ۱۷۵ - واژگان عینی مقدم بر واژگان انتزاعی -
- ۱۷۶ - فرهنگ های موضوعی و تصویری -
- ۱۷۶ - نامحدود بودن حیطه های موضوعی -
- ۱۷۷ - چگونگی به یادسپاری واژگان در حافظه بلندمدت زبان آموز -
- ۱۷۸ - فعال کردن حواس -
- ۱۷۸ - حس دیداری -
- ۱۸۰ - ارائه کارت های تصویری -
- ۱۸۰ - فیلم های متحرک، اسلاید، لوح فشرده -
- ۱۸۱ - طراحی و ترسیم -
- ۱۸۲ - تخته های ثابت و متحرک -
- ۱۸۴ - بایگانی کردن تصاویر -
- ۱۸۵ - حرکت در کلاس و تحریک حس دیداری -
- ۱۸۶ - حس شنوایی و یادگیری واژگان زبان فارسی -

۱۸۸	تحریک حواس بویایی، چشایی، لامسه و یادگیری واژگان زبان فارسی
۱۸۹	آموزش دستور زبان فارسی
۱۹۰	آموزش دستور زبان فارسی بر پایه دستور ساختارگرا
۱۹۰	تدریس دستور فارسی به خارجیان از کجا شروع می شود؟
۱۹۱	آموزش جملات دو جزئی
۱۹۱	آموزش جملات سه جزئی و گسترش جمله
۱۹۲	تدریس «است» اولین اشتباه در فارسی آموزی
۱۹۴	شناسه های فاعلی و صرف افعال
۱۹۵	گسترش جمله های فارسی
۱۹۵	جملات چهار جزئی و بیشتر
۱۹۶	جملات هم پایه و ناهم پایه با حروف ربط
۱۹۷	گسترش واژگان پس از واژه بست ()
۱۹۸	هدف از آموزش شیوه های گسترش جملات فارسی
۱۹۸	آموزش قید و شباهت های آن با صفت
۱۹۹	ساختار پیوندی زبان فارسی و نقش آن در آموزش زبان
۲۰۰	فرایندهای واژه سازی در زبان فارسی
۲۰۱	ریشه حال و گذشته افعال
۲۰۲	تکواژه های واژه ساز از اسم، صفت و فعل
۲۰۵	تکیه، نواخت و آهنگ در دستور فارسی
۲۰۶	تکمیل درس های دستوری
۲۰۸	حوزه های معنایی و آموزش آن در زبان فارسی
۲۰۹	توالی های معنایی
۲۱۰	ساخت واژه ها و تأثیر در توالی معنا
۲۱۱	صورت های صرفی و تأثیر در توالی معنا
۲۱۱	انواع ترتیب کلمات و تأثیر در توالی معنا
۲۱۲	کمیت معنایی

۲۱۴	۳-آزمون و ارزش یابی
۲۱۴	مقدمه
۲۱۴	آزمون،سنجش،ارزش یابی
۲۱۵	انواع آزمون
۲۱۶	تعیین هدف در ساخت آزمون
۲۱۷	طبقه بندی اهداف آموزشی
۲۱۷	طبقه بندی هدف آموزش از دیدگاه بلوم
۲۲۴	هدف های آموزشی و طرح سؤالات
۲۲۵	ملاک های تعیین نمره برای هر سؤال
۲۲۵	طبقه بندی آزمون ها بر اساس روش های سنجش
۲۲۶	آزمون های ملاک مرجع
۲۲۶	آزمون های هنجار مرجع
۲۲۶	درباره مرجع آزمون های زبان فارسی
۲۲۷	دسته بندی روش های سنجش با توجه به زمان اجرا و هدف
۲۲۷	اشاره
۲۲۷	سنجش ورودی
۲۲۸	سنجش تکوینی
۲۲۸	سنجش تشخیصی
۲۲۹	سنجش تراکمی
۲۲۹	دسته بندی آزمون ها بر مبنای نوع سؤالات
۲۲۹	اشاره
۲۳۰	آزمون های عینی
۲۳۱	روش طرح سؤالات عینی
۲۳۲	سؤالات چندگزینه ای
۲۳۲	سؤالات جور کردنی
۲۳۳	سؤالات ساخته پاسخ(انشایی)

- ۲۳۴ سوالات کوتاه پاسخ
- ۲۳۵ جمع بندی آزمون ها با رویکرد به آموزش زبان فارسی برای خارجیان
- ۲۳۸ بخش سوم: پیوست
- ۲۳۸ اشاره
- ۲۴۰ ۱-نمونه طرح درس برای آموزش زبان فارسی
- ۲۴۰ موضوع درس: آب و هوا
- ۲۴۰ اشاره
- ۲۴۱ متن ها را بخوانید و به سوالات پاسخ دهید.
- ۲۴۱ خواندن الف): آدم برفی
- ۲۴۱ اشاره
- ۲۴۶ موضوع درس: شغل ها
- ۲۴۹ خواندن ب): دَر مَطَبِ پَرشک
- ۲۴۹ اشاره
- ۲۵۰ موضوع: اعضای بدن انسان
- ۲۵۰ خواندن الف): اندام های بیرونی
- ۲۵۰ خواندن ب): اندام های درونی بَدَن ما
- ۲۵۸ موضوع: خانواده
- ۲۶۴ فهرست منابع
- ۲۷۱ درباره مرکز

درس نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان

مشخصات کتاب

سرشناسه: اکبری، فاطمه، ۱۳۵۵ -

عنوان و نام پدید آور: درس نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان [کتاب] / فاطمه اکبری.

مشخصات نشر: قم: مرکز بین المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص)، ۱۳۹۱.

مشخصات ظاهری: ۲۴۷ ص. مصور، جدول.

شابک: ۵۶۰۰۰ ریال: ۹۷۸-۹۶۴-۱۹۵-۶۲۲-۸

وضعیت فهرست نویسی: فاپا

یادداشت: چکیده اثر به زبان انگلیسی است.

یادداشت: کتابنامه: ص. [۲۴۱]-۲۴۷؛ همچنین به صورت زیر نویس.

موضوع: فارسی -- کتاب های درسی برای خارجیان

موضوع: فارسی -- آموزش

موضوع: فارسی -- راهنمای آموزشی -- خارجیان

شناسه افزوده: جامعه المصطفی (ص) العالمیه. مرکز بین المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص)

رده بندی کنگره: PIR۲۸۲۷/الف ۴د۷ ۱۳۹۱

رده بندی دیویی: ۴/۲۴۴۸

شماره کتابشناسی ملی: ۲۷۵۷۰۸۲

ص: ۱

اشاره

پژوهشگاه بین المللی المصطفی صلی الله علیه و آله

ص: ۲

درس نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان

فاطمه اکبری

ص: ۳

درس نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان

مؤلف: فاطمه اکبری

چاپ اول: ۱۳۹۱ش/ ۱۴۳۳ق

ناشر: مرکز بین المللی ترجمه و نشر المصطفی صلی الله علیه و آله

چاپ: زلال کوثر قیمت: ۴۳۰۰۰ ریال شمارگان: ۲۰۰۰

حق چاپ برای ناشر محفوظ است

مراکز فروش:

قم، میدان شهدا، خیابان حجتیه، روبه روی مدرسه حجتیه، فروشگاه مرکز بین المللی ترجمه و نشر المصطفی صلی الله علیه و آله. تلفن: ۰۲۵۱۷۸۳۹۳۰۵-۹

قم، بلوار محمدامین، سه راه سالاریه، جنب جامعه العلوم، فروشگاه مرکز بین المللی ترجمه و نشر المصطفی صلی الله علیه و آله. تلفن: ۰۲۵۱۲۱۳۳۱۰۶- فکس: ۰۲۵۱۲۱۳۳۱۴۶

www.eshop.miup.ir www.miup.ir

Root

miup.ir E-mail:Admin

miup.ir

ص: ۴

تحولات اجتماعی و مقتضیات نوپدید دانش‌ها نیازهایی را به وجود آورده است که پاسخ‌گویی به آنها، ایجاد رشته‌های تحصیلی جدید و تربیت نیروهای متخصص را ضروری می‌نماید. از این رو، کتاب‌های آموزشی نیز باید هماهنگ با این دگرگونی‌ها سامان یابد.

جهانی‌شدن و گسترش سلطه فرهنگ غرب در سایه رسانه‌ها، اقتضا دارد که دانش پژوهان و علاقه‌مندان به این مباحث، با اندیشه‌های بلند و ارزش‌های متعالی آشنا شوند. هویدا است که این مهم جز با ایجاد رشته‌های تخصصی و پدید آوردن متن‌های نو و پربار، گسترش دامنه آموزش و پرورش سازمان‌یافته دانشجویان به سرانجام نخواهد رسید.

بالندگی مراکز آموزشی در گرو نظام آموزشی منسجم، قانونمند و پویاست. همچنین بازنگری متن‌ها و شیوه‌های آموزشی و به روز کردن آنها به افزایش نشاط علمی مراکز آموزشی خواهد انجامید.

حوزه‌های علوم دینی به برکت انقلاب شکوهمند اسلامی، سالیانی است که

در اندیشه اصلاح ساختار آموزشی و بازنگری متون درسی اند. «جامعه المصطفی صلی الله علیه و آله العالمیه» به عنوان بخشی از این مجموعه که رسالت بزرگ تعلیم و تربیت طلاب غیر ایرانی را بر عهده دارد، نگارش متن های درسی مناسب را سرلوحه تلاش های خود قرار داده که تدوین و نشر متن های آموزشی در موضوعات گوناگون علوم دینی، برآیند این تلاش است.

«مرکز بین المللی ترجمه و نشر المصطفی صلی الله علیه و آله» از فرزانه گانی که در پیدایش این اثر نقش داشته اند سپاس گزار است و آن را به جویندگان فرهنگ و اندیشه ناب اسلامی پیشکش می کند.

مرکز بین المللی ترجمه و نشر المصطفی صلی الله علیه و آله

پیشگفتار ۱۵

بخش اول: اصول و مبانی آموزش زبان های خارجی

۱. اصطلاحات و مفاهیم کاربردی ۲۵

مقدمه ۲۵

زبان چیست؟ ۲۶

تفاوت زبان و گفتار ۲۷

کنش و توانش زبانی ۲۸

ساختار زبان ۲۹

انواع زبان ۳۱

زبان رسمی ۳۱

زبان ملی ۳۲

زبان معیار ۳۲

دوزبانگی ۳۲

دوزبانگی طبیعی، دوزبانگی غیر طبیعی ۳۳

دوزبانگی هم پایه و ناهم پایه ۳۳

دوزبانگی شفاهی، کتبی، کامل ۳۴

زبان دوم، زبان خارجی ۳۵

یادگیری زبان خارجی، فراگیری زبان دوم ۳۵

یادگیری، فراگیری ۳۶

عوامل مؤثر در یادگیری و آموزش زبان ها ۳۸

سنّ زبان آموز ۳۸

ویژگی های روان شناختی زبان آموز ۴۰

عوامل اجتماعی و فرهنگی محیط زبان آموز ۴۲

زبان مادری زبان آموز ۴۳

۲. دانش های مؤثر در آموزش زبان ۴۵

مقدمه ۴۵

دستور زبان و زبان شناسی ۴۵

زبان شناسی مقابله ای ۴۷

روان شناسی زبان ۴۹

عصب شناسی و مسائل آموزش زبان ۵۱

جامعه شناسی زبان ۵۴

زبان شناسی کاربردی و علم آموزش زبان ۵۷

حوزه مربوط به زبان شناسی کاربردی ۵۹

اصول زبان شناسی کاربردی ۶۰

خلاصه ۶۲

۳. ماهیت رویکرد و روش در آموزش زبان ۶۵

مقدمه ۶۵

رویکرد، روش، تکنیک ۶۵

رویکرد زبانی ۶۶

رویکرد یادگیری ۶۷

طرح درس ۶۹

انتخاب از بین رویکردها ۶۹

۴. روش های آموزش زبان با توجه به سیر تاریخی آنها ۷۳

مقدمه ۷۳

ص: ۸

روش دستور-ترجمه ۷۳

روش مستقیم ۷۵

روش فشرده ارتش ۷۷

روش شنیداری-گفتاری ۷۹

روش تدریس خاموش ۸۰

روش تلقین پذیری ۸۲

یادگیری جمعی زبان ۸۳

روش پاسخ فیزیکی کامل ۸۴

آموزش زبان ارتباطی ۸۶

آموزش زبان محتوا محور ۸۸

هوش های چندگانه ۸۹

نقد روش های آموزش زبان ۹۲

انتخاب از بین روش های آموزش زبان ۹۴

روش التقاطی و عصر پساروش ۹۴

معلم مهم ترین بخش آموزش زبان ۹۵

بخش دوم: آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان

۱. تاریخچه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان در ایران ۹۹

مقدمه ۹۹

دهه آغاز رویکرد علمی به آموزش زبان فارسی ۹۹

آموزش زبان فارسی از دهه ۱۳۵۰ به بعد ۱۰۰

تأسیس رشته آموزش زبان فارسی به خارجیان و تأثیر آن بر آموزش زبان فارسی ۱۰۱

بعضی مراکز فعال داخلی و بین المللی در آموزش زبان فارسی ۱۰۲

۱. جامعه المصطفی العالمیه (مرکز جهانی علوم اسلامی) ۱۰۲

۲. مرکز بین المللی آموزش زبان فارسی ۱۰۳

۳. مرکز بین المللی آموزش زبان فارسی (مؤسسه لغت نامه دهخدا) ۱۰۴

۴. کانون زبان ایران ۱۰۵

کتاب های آموزش زبان فارسی ۱۰۵

ص: ۹

۱. فارسی از طریق انگلیسی ۱۰۶
۲. فارسی امروز برای دانشجویان خارجی (جلد ۲) ۱۰۷
۳. آموزش زبان فارسی (آزفا) ۱۱۰
۴. آموزش زبان فارسی به فارسی ۱۱۳
۵. درس فارسی برای فارسی آموزان خارجی ۱۱۴
۶. فارسی، زبان ایران ۱۱۶
۷. آموزش زبان فارسی برای غیر فارسی زبانان ۱۱۸
۸. فارسی، یک زبان ساده ۱۱۹
۹. دوره آموزش زبان فارسی (جلد ۴) ۱۱۹
۱۰. بازی با زبان (فراگیری مهارت های زبان فارسی) ۱۲۱
۱۱. فارسی حرف بز نیم ۱۲۲
۱۲. فارسی بیاموزیم (دوره پنج جلدی) ۱۲۴
۱۳. آموزش فارسی به فارسی ۱۲۸
۱۴. آموزش زبان فارسی (جلد ۲) ۱۳۲
۱۵. جمله ساده فارسی (آموزش فارسی برای عرب زبانان) ۱۳۴
۱۶. مقدمه فی اللغه الفارسیه ۱۳۵
۱۷. القواعد و التصوص الفارسیه ۱۳۶
۱۸. مبانی آموزش زبان و ادب فارسی ۱۳۷
۱۹. فارسی آسان ۱۳۸

راه کارها ۱۴۳

۲. آموزش زبان فارسی با روش سازمان دهی منطقی کلام و با تکیه بر واژگان و ساخت های دستوری ۱۴۷

مقدمه ۱۴۷

آموزش آواهای زبان فارسی ۱۴۸

شناخت نشانه ها ۱۴۸

نکات مهم در آموزش بخش آوایی زبان فارسی ۱۴۹

ص: ۱۰

- روش ارائه مطالب بخش آوایی به فارسی آموزان ۱۵۰
- پیش آزمون برای آشنایی با انواع حروف و صداهای فارسی ۱۵۱
- آموزش واژگان زبان فارسی ۱۵۲
- اصول کلی آموزش واژگان زبان فارسی ۱۵۳
- تقسیمات واژه در زبان فارسی ۱۵۴
- دسته بندی موضوعی و حوزه های ساختاری معنا ۱۵۵
- واژگان عینی مقدم بر واژگان انتزاعی ۱۵۷
- فرهنگ های موضوعی و تصویری ۱۵۸
- نامحدود بودن حیطه های موضوعی ۱۵۸
- چگونگی به یادسپاری واژگان در حافظه بلندمدت زبان آموز ۱۵۹
- فعل کردن حواس ۱۶۰
- حس دیداری ۱۶۰
- ارائه کارت های تصویری ۱۶۲
- فیلم های متحرک، اسلاید، لوح فشرده ۱۶۲
- طراحی و ترسیم ۱۶۳
- تخته های ثابت و متحرک ۱۶۴
- بایگانی کردن تصاویر ۱۶۶
- حرکت در کلاس و تحریک حس دیداری ۱۶۷
- حس شنوایی و یادگیری واژگان زبان فارسی ۱۶۸
- تحریک حواس بویایی، چشایی، لامسه و یادگیری واژگان زبان فارسی ۱۷۰

آموزش دستور زبان فارسی ۱۷۱

آموزش دستور زبان فارسی بر پایه دستور ساختارگرا ۱۷۲

تدریس دستور فارسی به خارجی‌ان از کجا شروع می‌شود؟ ۱۷۲

آموزش جملات دو جزئی ۱۷۳

آموزش جملات سه جزئی و گسترش جمله ۱۷۳

تدریس «است» اولین اشتباه در فارسی آموزی ۱۷۴

شناسه های فاعلی و صرف افعال ۱۷۶

گسترش جمله های فارسی ۱۷۷

ص: ۱۱

جملات چهارجزئی و بیشتر ۱۷۷

جملات هم پایه و ناهم پایه با حروف ربط ۱۷۸

گسترش واژگان پس از واژه بست (۱۷۹)

هدف از آموزش شیوه های گسترش جملات فارسی ۱۸۰

آموزش قید و شباهت های آن با صفت ۱۸۰

ساختار پیوندی زبان فارسی و نقش آن در آموزش زبان ۱۸۱

فرایندهای واژه سازی در زبان فارسی ۱۸۲

ریشه حال و گذشته افعال ۱۸۳

تکواژهای واژه ساز از اسم، صفت و فعل ۱۸۴

تکیه، نواخت و آهنگ در دستور فارسی ۱۸۶

تکمیل درس های دستوری ۱۸۷

حوزه های معنایی و آموزش آن در زبان فارسی ۱۸۹

توالی های معنایی ۱۹۰

ساخت واژه ها و تأثیر در توالی معنا ۱۹۱

صورت های صرفی و تأثیر در توالی معنا ۱۹۲

انواع ترتیب کلمات و تأثیر در توالی معنا ۱۹۲

کمیت معنایی ۱۹۳

۳.آزمون و ارزش یابی ۱۹۵

مقدمه ۱۹۵

آزمون، سنجش، ارزش یابی ۱۹۵

انواع آزمون ۱۹۶

تعیین هدف در ساخت آزمون ۱۹۷

طبقه بندی اهداف آموزشی ۱۹۸

طبقه بندی هدف آموزش از دیدگاه بلوم ۱۹۸

هدف های آموزشی و طرح سؤالات ۲۰۵

ملاک های تعیین نمره برای هر سؤال ۲۰۶

طبقه بندی آزمون ها بر اساس روش های سنجش ۲۰۶

ص: ۱۲

آزمون های ملاک مرجع ۲۰۷

آزمون های هنجار مرجع ۲۰۷

درباره مرجع آزمون های زبان فارسی ۲۰۷

دسته بندی روش های سنجش با توجه به زمان اجرا و هدف ۲۰۸

سنجش ورودی ۲۰۸

سنجش تکوینی ۲۰۹

سنجش تشخیصی ۲۰۹

سنجش تراکمی ۲۱۰

دسته بندی آزمون ها بر مبنای نوع سؤالات ۲۱۰

آزمون های عینی ۲۱۱

روش طرح سؤالات عینی ۲۱۲

سؤالات چند گزینه ای ۲۱۳

سؤالات جور کردنی ۱۲۳

سؤالات ساخته پاسخ (انشایی) ۲۱۴

سؤالات کوتاه پاسخ ۲۱۵

جمع بندی آزمون ها با رویکرد به آموزش زبان فارسی برای خارجیان ۲۱۶

بخش سوم: پیوست

۱. نمونه طرح درس برای آموزش زبان فارسی ۲۲۱

موضوع درس: آب و هوا ۲۲۱

موضوع درس: شغل ها ۲۲۷

موضوع:اعضای بدن انسان ۲۳۰

موضوع:خانواده ۲۳۵

۲.نمونه هایی از آزمون های نهایی زبان فارسی برای دوره مقدماتی و متوسطه ۲۳۷

فهرست منابع ۲۴۱

ص:۱۳

زبان، نشانه هویت ملی و فرهنگی هر قوم است و زبان فارسی، نشانه فرهنگ و تمدن پر بار ایرانیانی است که از پس سال‌های دشوار هجوم و تسلط بیگانگان جان سالم به در برده و با قدرت به حیات خود ادامه داده‌اند. زبان فارسی به دلیل گستره کاربرد آن در سال‌های دور، حداقل در دو دوره طولانی، زبان علمی، ادبی و رسمی بسیاری از کشورهای خاور نزدیک، از ایران کنونی تا ماوراءالنهر، افغانستان، بخش‌هایی از هند و پاکستان و عراق و ترکیه امروزی به شمار می‌آید.

قدر مسلم، سلطه سیاسی یک کشور بر سایر ملل، تسلط فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی نیز به بار می‌آورد؛ اما همیشه فرهنگ‌های پرمایه‌ای بوده‌اند که قدرت‌های مسلط را در خود جذب کرده و توانسته‌اند با غلبه فرهنگی خود، حتی تسلط سیاسی نظام‌های سلطه را کم‌رنگ کنند و زبان فارسی از دسته همین زبان‌هاست؛ زیرا اگرچه در طی زمان، دست‌خوش فراز و نشیب‌های سیاسی و تهاجم اقوام گوناگون قرار گرفته، هیچ‌گاه هویت و شکل نژاد خود را از دست نداده است و حتی ملل متخاصم را در درون فرهنگ غنی خود حل و جذب کرده

است. (تأثیر فرهنگ ایرانی بر یونانیان، اعراب، ترکان غزنوی و مغولان در تاریخ به تکرار بیان شده و بر هیچ کس پوشیده نیست).

اینها همه، دلایل محکمی است بر توانمندی زبان و فرهنگ ایرانی در میان سایر ملل؛ امّا امروز، پس از گذر از این سالیان دشوار، کمتر کسی از دانشمندان و فارسی دانان ایران اسلامی بر این باور است که می شود روزی زبان فارسی، یکی از زبان های برتر دنیا باشد.

در دهه های اخیر، به ویژه پس از پیروزی انقلاب اسلامی، با سیل مشتاقانِ آموختن زبان فارسی و فرهنگ اسلامی و ایرانی، در داخل و خارج از ایران روبه رو شده ایم. هر سال هزاران نفر از دورترین نقاط جهان، مشتاقانه در کلاس های آموزش زبان فارسی در داخل و خارج از کشور نام نویسی می کنند. برای مثال، تنها در پاسخ به یک فراخوان برای برگزاری یک دوره آموزش زبان فارسی در مالزی حدود ۳۰۰ نفر در یکی از دانشگاه های مالزی ثبت نام کرده اند. (۱)

حال سؤال این است: ما برای این همه شوق و استقبال و اعتماد مردم دنیا چه کرده ایم؟

اگر به قفسه کتاب های مربوط به آموزش زبان فارسی در کتابخانه های شورمان نظری بیندازیم، تعداد انگشت شماری کتاب را خواهیم یافت که از تاریخ نگارش آنها چندین سال می گذرد، و اکثرشان یا بدون روش نگاشته شده اند و یا روش هایی ناقص و غیر کاربردی دارند؛ این در حالی است که سال هاست دانش آموزش زبان های خارجی به عنوان دانشی گسترده و میان رشته ای و به صورتی پویا و روشمند در آمده و درهای تحقیق و پژوهش در آن، از همه سو باز است.

ص: ۱۶

۱- (۱). به نقل از سخنرانی شفاهی دکتر صفّار مقدّم در همایش آموزش زبان فارسی به خارجیان؛ ۵/۱۰/۸۷.

مه کی می نویسد (۱): «علت موفقیت یا شکست در یادگیری زبان را در روش های معمول باید جست و جو کرد؛ چرا که در نهایت، این روش است که محتوا و چگونگی آموزش را تعیین می کند. باز هم روش است که مراکز تجاری را بر آن می دارد تا به مشتریان خود اعلام کنند: «تسلط کامل به زبان فقط در چند ماه» زیرا روش آموزش از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است.

در مقابل این نگرش، دیدگاه افراطی دیگری وجود دارد که انگیزه و شایستگی زبان آموز را علت موفقیت در یادگیری او می داند و نگرش سوم نیز معلم را تنها عنصر مهم در آموزش زبان خارجی برمی شمارد. روشن است که انگیزه های زبان آموز، در امر یادگیری زبان بسیار مهم است و تا کسی «خود» نخواهد، نمی توان حتی یک کلمه از زبان خارجی را به او آموخت، اما اغلب یک معلم با تجربه و کاربلد می تواند منشأ انگیزه برای یادگیری در شاگردانش باشد.

علاوه بر دو عامل فوق (انگیزه و معلم) عامل سومی هم هست که همان «روش» است. روشمندی در تدریس باعث سرعت در آموزش و یادگیری شده و هر دو عامل دیگر را نیز به صورت هدفمند با یکدیگر هماهنگ می کند.

البته درباره آموزش زبان فارسی، تاکنون کمتر به مفهوم روش بهینه توجه شده است.

بیشتر کسانی که به آموزش زبان فارسی می پردازند، تدریس فارسی برایشان کاری جنبی است، نه تخصصی، و آموزش زبان فارسی اغلب به دست افرادی غیر متخصصی که یا فارسی را خوب نمی شناسند یا روش های تدریس زبان خارجی را نمی دانند، سپرده شده است.

ص: ۱۷

اکنون وقت آن فرا رسیده تا هر کس به قدر توان و دانش خود، گامی در راه رسیدن به این آرزوی بزرگ، یعنی رشد و پویایی آموزش زبان فارسی بردارد. در این راه لازم است هر سه عامل انگیزه، معلّم و روش را تقویت کنیم و با بهره گیری از روش های پیشرفته روز دنیا زبان فارسی را به صورت علمی و روشمند، در اختیار مشتاقان آن قرار دهیم.

هدف از نگارش این اثر، برداشتن گامی بسیار کوچک در این راه است. نگارنده که نزدیک به ۱۰ سال تجربه عملی در آموزش زبان فارسی به خارجیان را در سطوح مختلف دارد، این فرصت را داشته است تا راه های متعدّد آموزش زبان فارسی را بیازماید و کتاب هایی را که در این زمینه در دسترس قرار داشته اند مورد بررسی و مطالعه قرار دهد.

این کتاب، حاصل این تجربه ارزشمند است که با هدف آشنایی معلّمان، مدرّسان و دانشجویان آموزش زبان به طور کلی و به ویژه آموزش زبان فارسی به خارجیان، با در نظر گرفتن پیش نیازها و اصول آموزش زبان به خارجیان و با رویکردی جدید به آموزش زبان فارسی به نگارش درآمده است.

شیوه کار به صورت پژوهش کتابخانه ای، تحقیقات میدانی و روش های تجربی بوده است. نگارنده ابتدا مجلّات، پایان نامه ها و کتاب های موجود در بازار و کتابخانه ها را مورد مطالعه قرار داده است؛ از برخی مراکز معتبر آموزش زبان در داخل ایران بازدید کرده و از کمّ و کیف وضعیت آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان مطلع گشته؛ سپس با کنار هم قرار دادن مجموعه تحقیقات تجربی خود، به نگارش این اثر پرداخته است.

کتاب شامل دو بخش است: بخش اوّل در سه فصل تنظیم شده است. فصل اوّل به طور مختصر، به توضیح برخی اصطلاحات پرکاربرد زبان شناسی که در ک

آنها در بررسی آموزش زبان تأثیرگذار است می پردازد. مباحثی همچون: دوزبانگی و انواع آن، تفاوت میان زبان دوم و زبان خارجی و عوامل مؤثر بر یادگیری و آموزش زبان، از مهم ترین مباحث این فصل است.

در فصل دوم دانش های دخیل در آموزش زبان به طور مختصر معرفی می شود. هدف، روشن کردن جنبه های گوناگون این دانش ها و کاربردی کردن دستاوردهای این علوم در روش تدریس هاست. از مهم ترین مباحث این فصل می توان به تأثیر دانش های زبان شناسی و روان شناسی در قالب دو رویکرد زبانی و یادگیری اشاره کرد. همچنین سه اصطلاح «رویکرد»، «روش» و «تکنیک» را تعریف کرده، تأثیر آنها را در ایجاد یک طرح درس بررسی خواهیم کرد.

در فصل سوم، تأثیر رویکردهای مختلف در ایجاد روش های آموزش زبان بررسی می شود. این فصل که با روش سنتی دستور-ترجمه آغاز می گردد، اگرچه مبتنی بر سیر روش های آموزش زبان در غرب است، اما روند تدریجی تکامل این دانش را در این رشته نشان می دهد.

بخش دوم، در سه فصل و یک فصل ضمیمه ارائه شده و به طور خاص به رویکردها و روش های آموزش زبان فارسی به خارجیان می پردازد.

فصل اول، گذری مختصر بر سابقه آموزش زبان فارسی در ایران دارد. سپس مهم ترین مراکز آموزش زبان فارسی در ایران معرفی می شود. همچنین با نگاهی انتقادی، برخی کتاب های آموزش زبان فارسی که در داخل یا خارج از کشور منتشر شده اند، بررسی می شود. این فصل با ارائه نقد و پیشنهاد راهکارهای مناسب برای سامان دهی آموزش زبان فارسی به خارجیان به پایان می رسد.

فصل دوم، به معرفی روش «سازمان دهی منطقی کلام»، با تکیه بر واژگان و ساخت های دستوری می پردازد و سعی دارد نگاهی نو به مسئله روش و تکنیک

در آموزش زبان فارسی داشته باشد. این فصل در چهار بخش آوایی، واژگانی، نحوی و معنایی، آموزش زبان فارسی را بررسی می کند و در هر موضوع به ارائه تکنیک های تدریس در آن موضوع می پردازد.

فصل دوم در حقیقت، هدف اصلی نگارش این رساله است که می تواند طرحی عملی برای تدریس زبان فارسی باشد. بیشتر مطالب این فصل علاوه بر تحقیق، حاصل کار تجربی نگارنده است و کاملاً جدید و ابتکاری است.

فصل سوم، به مسئله مهم آزمون و ارزشیابی از آموخته های زبان آموز می پردازد و برای آزمون گیری صحیح از فارسی آموزان و همچنین ساختن آزمون های کشوری «ملاک مرجع» پیشنهادات ارزنده ای ارائه می دهد. در پایان این فصل، یک ضمیمه قرار دارد که شامل یک طرح درس، به اضافه نمونه هایی از متون تدوین شده به صورت موضوعی با روش «سازمان دهی منطقی کلام بر پایه واژگان و ساخت های دستوری» است و چند نمونه آزمون نیز در ادامه آن ارائه گردیده است.

در نگارش این اثر، چه به شکل ابتدایی کار که پایان نامه کارشناسی ارشد این جانب بوده و چه شکل نهایی آن که در اختیار شماست، افرادی بنده را یاری کرده اند که جا دارد از ایشان سپاس گزاری نمایم. از همسر فرهیخته و خردمندم، جناب آقای احمد برهانی که در همه مراحل، اولین خواننده و منتقد دست نوشته هایم بوده اند، سپاس گزارم. از پی گیری و کمک علمی استادان بزرگوارم، جناب آقای دکتر نادر جهانگیری، دکتر مهیار علوی مقدم و دکتر محمود الیاسی کمال سپاس و امتنان را دارم. همچنین از معلم عزیز و ارجمندم، سرکار خانم گنج آبادی که به یاری و دلگرمی ایشان، آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان را آغاز کردم و از کلیه طلاب غیر ایرانی مدرسه علمیه نرجس علیها السلام از

سال ۱۳۷۵ش تاکنون که مرا در آزمون بزرگ معلّمی یاری کردند، سپاس گزارم. نیز، سلام و درود می فرستم به روح بزرگ دانشمند فرزانه و استاد پرمایه، مرحوم خانم طاهایی که بیش از نیم قرن از عمر ارزشمند خود را صرف تعلیم و تربیت بانوان ایرانی و دانش پژوهان غیر ایرانی، از سراسر دنیا کرد؛ روحش در جوار اجدادش شاد و قرین رحمت خداوند باد.

ص: ۲۱

بخش اول: اصول و مبانی آموزش زبان های خارجی

اشاره

ص: ۲۳

هر مدرّس و محقّق در زمینه آموزش زبان به خارجیان (به ویژه آموزش زبان فارسی) باید زمینه های علمی مورد نیاز خود را بشناسد و نظرات مختلف را درباره زبان به طور کلی و زبانی که آموزش آن را بر عهده دارد، به طور خاص بداند.

در این فصل، زبان به عنوان دانشی گسترده که در ذهن اهل زبان وجود دارد و به وسیله گفتار و نوشتار، به کنش زبانی بدل می شود مطرح می گردد؛ سپس ساختار زبانی تعریف می شود و بعضی از اصطلاحات که در فهم مطالب کتاب مؤثر است و درک بیشتر مباحث بدون دانستن آنها غیرممکن است، توضیح داده می شود.

در فصل دوم این بخش، دانش های مؤثر در آموزش زبان خارجی (زبان دوم) بسیار کوتاه معرفی شده است؛ به ویژه اصطلاح «زبان شناسی کاربردی» و تعمیم آن برای علم آموزش زبان به خارجیان به طور کامل تعریف شده است.

هدف از این فصل، آشنایی ابتدایی خوانندگان با اصطلاحات رایج در این دانش و شناخت زمینه های میان رشته ای در آموزش زبان به خارجیان است.

زبان چیست ؟

پاسخ به این پرسش که زبان چیست و از کجا و چگونه به وجود آمده، بسیار دشوار است. از آن جا که آدمی موجودی اجتماعی است، زبان برای او ابزار برقراری ارتباط در جامعه انسانی به شمار می رود. او در هر موقعیتی و با هر شکل از زندگی، در هر کجای این کره خاکی و برای هر نوع کار و هدفی (از زندگی عادی و روزمره گرفته تا استدلالات فیلسوفانه و نظریات روشنفکرانه) از زبان بهره می برد. اما این آشنا ترین ابزار و پیشرفته ترین هنر بشر که ماهیت وجودی انسان با او تعریف می شود، خود تاکنون تعریف ناپذیر باقی مانده است. باطنی در کتاب توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی درباره تعریف ناپذیری زبان می گوید:

تعریف زبان به نحوی که مورد قبول همه زبان شناسان و دیگر دانشمندانی باشد که با زبان و مطالعه آن سروکار دارند، مقدور نیست. این اشکال از طبیعت خود زبان ناشی می شود. زبان پدیده بسیار پیچیده ای است که مطالعه آن را نمی توان به یک قلمرو علمی خاص محدود کرد. زبان تنها وسیله ای است که می تواند افراد جامعه را به هم پیوندد و در نتیجه یک واحد اجتماعی به وجود آورد. به عبارت دیگر زبان مهم ترین نهاد اجتماعی است. بنابراین جامعه شناسان و مردم شناسان به خود حق می دهند زبان را از دیدگاه خودشان تعریف کنند. از سوی دیگر، زبان وسیله بیان افکار و احساسات ماست... بنابراین روان شناس که مطالعه دنیای درون انسان را قلمرو خاص خود می داند به خود اجازه می دهد که به زبان از دیدگاه خود بنگرد. فیلسوفان و منطقیان نیز به زبان از دیدگاه خاص خود می نگرند... در سال های اخیر که انتقال صوت به وسیله دستگاه های الکترونی میسر شده است، زبان مورد مطالعه گروه تازه

وارد دیگری به نام مهندسان ارتباطات قرار گرفته است. علاوه بر دانشمندان فوق، گروه دیگری هستند که مطالعه زبان را قلمرو خاص خود می دانند، اینان زبان شناسان هستند که زبان را نه به خاطر ارتباط آن با موضوعات دیگر، بلکه به خاطر خود زبان مورد مطالعه قرار می دهند. (۱)

رابطت هال (۲) برای همه زبان های بشری اصول مشترکی را برمی شمارد که عبارت اند از:

۱. نظام دار بودن همه زبان ها؛ ۲. داشتن صدا؛ ۳. داشتن صورت؛ ۴. دارا بودن معنا؛ ۵. داشتن قلمرو مشخص؛ ۶. ثابت نماندن در مسیر زمان و محدوده مکان. (۳)

تفاوت زبان و گفتار

فردینان دو سوسور (۴) زبان شناس سوییسی، اولین کسی بود که یادآور شد زبان وجوه دوگانه ای دارد و نظامی سازمان یافته است که در ذهن اهل زبان وجود دارد. وی معتقد بود:

زبان یک دستگاه و نظام ذهنی و انتزاعی است که کاملاً دور از دخل و تصرف فرد است. مانند زبان فارسی، انگلیسی، ژاپنی، ترکی و... این نظام یا دستگاه در ذهن همه آشنایان با آن یکسان است و فراگیرندگان آن، همگی قواعد و قوانین یکسانی را می آموزند و فرد به میل و خواست شخصی خود نمی تواند تغییری در آن ایجاد کند. (۵)

در برابر صورت انتزاعی و ذهنی زبان، «گفتار» قرار دارد که جنبه عینی و ملموس زبان است. گفتار کاملاً جنبه شخصی دارد و هر کس می تواند بر مبنای

ص: ۲۷

۱- (۱). محمد رضا باطنی، توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی، ص ۱-۳.

۲- (۲). Robert A.Hall.

۳- (۳). رابرت اندرسن هال، زبان و زبان شناسی، ص ۵۹.

۴- (۴). Ferdinand de Saussure.

۵- (۵). مهری باقری، تاریخ زبان فارسی، ص ۳۹.

دانش، احساسات و ویژگی های منحصر به فرد خود از مجموعه کلی زبان، صورتی عملی ارائه دهد که منحصر به خود او باشد یا به گونه ای مشترک، بین افراد یک گروه به کار رود. (۱)

کنش و توانش زبانی

در سال ۱۹۵۷ نوآم چامسکی (۲) زبان شناس، فیلسوف و ریاضی دان آمریکایی کتاب ساخت های نحوی خود را نوشت و در آن ضمن نظریه گشتاری-زایشی خود به دو قابلیت مهم زبان، یعنی دو جنبه مهم کنش و توانش زبانی اشاره کرد.

در نظریه «زایا گشتاری» چامسکی، توانش زبانی عبارت از دانش انسان از زبان خود و به مفهوم دستگاهی از قوانین ساختاری و مجموعه ای از واژگان است که انسان در مراحل مختلف کسب زبان مادری خود به آن دست می یابد؛ به طوری که می تواند با این دانش زبانی، بی نهایت جمله، به ویژه جمله های تازه ای که احتمالاً تولید نکرده است، بسازد و همه جملات زبان خود را بسازد و همه جملات زبان خود، حتی جملاتی را که احتمالاً هنوز نشنیده است، بفهمد. براساس این دانش زبانی او قادر است جملات درست را از جملات نادرست تمیز دهد و ابهام جملات دارای ابهام را مشخص کند. توانش زبانی در مقابل کنش زبانی که به گفتار می انجامد قرار می گیرد. (۳)

منظور چامسکی از «زایا» این است که هر کاربر زبان (بدون تفاوت در نوع زبان) قادر است با تعداد زیادی از واژگان که در اختیار دارد (که البته بی نهایت نیستند) و تعداد کمی قواعد دستوری، تعداد نامحدودی جمله بسازد. آنچه در

ص: ۲۸

۱- (۱). همان، ص ۴۰.

۲- (۲). Noam Chomsky.

۳- (۳). نادر جهانگیری، زبان بازتاب زمان، فرهنگ و اندیشه، ص ۹.

ذهن اهل زبان از ساختارهای زبانی و واژگان آن بالقوه وجود دارد، «توانش زبانی» نامیده می شود و آنچه کاربران زبان در واقع انجام می دهند، کنش زبانی است. کنش زبانی در مرتبه اول به صورت «آوا»های معنادار تجلی می یابد و در مرتبه بعد می توان این آواها را تبدیل به خط و صورت نوشتاری کرد. زبان شناسان بنا به دلایل زیادی از جمله این که پیدایش گفتار، مقدم بر نوشتار بوده است و نیز بسیاری از زبان ها در دنیا وجود دارند که صورت ملفوظ (گفتاری) دارند، امّا به شکل مکتوب (نوشتاری) درنیامده اند، اصالت را در کنش زبانی به گفتار می دهند و بر این عقیده اند که ساختارهای اصلی هر زبان در گفتار اهل آن زبان متجلی است و وظیفه یک زبان شناس استخراج این ساختارها از زبان مردم است.

ساختار زبان

همه زبان های انسانی در ساختار بنیادین خود نقاط مشترکی دارند که در تجزیه و تحلیل روساختی قابل تحلیل و مقایسه است. زبان شناسان معتقدند، گفتار بر پایه علایم زبانی استوار است. هم گوینده و هم شنونده باید با این علایم کاملاً آشنا باشند؛ در غیر این صورت، ارتباط کلامی به هیچ وجه صورت نخواهد گرفت. این مجموعه علایم زبانی شامل یک رشته واحدهاست که به طور سلسله مراتبی مرتب شده اند و در نمودار نمایش داده شده است. در سطح سازه ای زبان ها دو عنصر مهم و اصلی اسم و فعل وجود دارد و روابط نحوی دیگر میان این دو سازه در نوسانند. اسم، فعل و سایر اجزای نحوی، جمله را به وجود می آورند و از ترکیب جملات می توان به متن رسید. (۱)

ص: ۲۹

چامسکی درباره روابط بین جمله‌ها معتقد است:

اگر قرار باشد دستور زبان بتواند به خوبی از عهده توصیف واقعیات زبانی برآید و بتواند روابط بین جمله‌های زبان را توجیه کند، این کافی نخواهد بود که فقط به نشانه‌ها و روابط آشکار و عینی پردازد؛ بلکه باید به کشف روابط نهفته‌ای که در زیربنای جمله‌های عینی وجود دارد توجه کند. از این رو، او برای هر جمله‌ای دو نوع ساخت قایل می‌شود: یکی ژرف ساخت که در واقع تعیین‌کننده روابط معنایی و منطقی اجزای جمله است و دیگری روساخت که شکل خارجی و عینی جمله را نشان می‌دهد و الزاماً منطبق با ژرف ساخت جمله نمی‌باشد. از سوی دیگر معتقد است که ژرف ساخت جمله از راه تعداد محدودی قاعده که آنها را «قواعد گشتاری» می‌نامند به روساخت تبدیل می‌شود. قواعد گشتاری از راه حذف، تعویض، افزایش یا جابه‌جایی، روابط ژرف ساختی را به روابط روساختی تبدیل می‌کند. (۱)

بنا بر نظر چامسکی، زبان از تعداد محدودی قاعده و تعداد محدودی واژه، می‌تواند بی‌نهایت جمله در حالات و معانی گوناگون بسازد. در حقیقت وی بر مهم‌ترین

ص: ۳۰

جنبه زبان انسان که جنبه زایشی آن است، تأکید می‌ورزد. با توجه به نظریه زایاگشتاری چامسکی، شاید بتوان زبان را از نو این گونه تعریف کرد: «به مجموعه نامحدود جمله‌هایی که دستور زبان می‌تواند بزایاند یا تولید کند، زبان گفته می‌شود». (۱)

پس از چامسکی نیز زبان‌شناسان دیگر به توصیف و تحلیل زبان پرداختند که دستاوردهای آنان در علوم مختلف از جمله در علم زبان‌آموزی مورد استفاده نظریه پردازان و معلمان زبان قرار گرفت و تأثیراتی بنیادی بر این علوم نهاد.

انواع زبان

اشاره

زبان از جهت نوع کاربرد آن در جامعه، به سه دسته زبان رسمی، زبان ملی و زبان معیار تقسیم می‌شود.

زبان رسمی

از آن جا که در هر سرزمین، زبان‌های متعددی توسط مردم آن مناطق به کار برده می‌شود، نوعی ناهمگنی زبانی در همه کشورها به چشم می‌خورد. از دیرباز، برای ایجاد یگانگی میان اقوام مختلف زیر سیطره هر حکومت، یک زبان که از قدرت و مقبولیت بیشتری برخوردار است یا زبان طبقه چیره است، به عنوان زبان رسمی انتخاب می‌شود. برای نمونه، زبان روسی در دوره اتحاد جماهیر شوروی سابق زبان رسمی بوده است و در حال حاضر نیز در برخی از جمهوری‌های جدید آن به عنوان زبان رسمی به کار می‌رود. زبان فارسی در ایران زبان رسمی است و زبان اردو در پاکستان نیز همین حالت را دارد. (۲) زبان رسمی در امور اداری، رسانه‌ها، مجامع قانون‌گذاری و داد و ستدهای رسمی به کار می‌رود.

ص: ۳۱

۱- (۱). همان، ص ۱۳۳.

۲- (۲). بهناز کمالی، دوزبانگی، ص ۱۴.

زبان ملی

غالباً زبان ملی همان زبان رسمی است که برای برقراری ارتباط بین افراد مختلف در یک کشور به کار می رود، اما گاه زبان ملی جدای از زبان رسمی است؛ این مسئله در کشورهایی که زبان ملی و رایج آنها صورت مکتوب ندارد، بیشتر دیده می شود. برای مثال در کشور کنیا که یک کشور آفریقایی است، زبان رسمی انگلیسی و زبان ملی سوآحیلی است. در ایران، فارسی هم به عنوان زبان رسمی و هم زبان ملی به کار می رود.

زبان معیار

در بیشتر کشورها مردم گونه های مختلفی از زبان رایج را به کار می برند که تنها یکی از آنها به عنوان گونه معیار انتخاب می شود. این گونه معیار زبان که اغلب توسط افراد تحصیل کرده و باسواد استفاده می شود، در مراکز فرهنگی و سیاسی کشور به کار گرفته می شود. تلفظ واژگان گونه معیار، در نقاط مختلف یک کشور متفاوت است، اما چون کلیات آنها یکی است، این تفاوت های جزئی، مانع از برقراری ارتباط سخنوران آن نمی شود. (۱)

دوزبانگی

اشاره

تخمین زده شده است، امروزه حدود ۶۰٪ جمعیت دنیا چندزبانه باشند. هم از دیدگاه تاریخی و هم از دیدگاه معاصر، دوزبانگی یا چندزبانگی یک امر معمول و متعارف شمرده می شود و می توان گفت، در طول تاریخ، یادگیری زبان خارجی همواره مورد توجه خاص بوده و تداوم داشته است. (۲) اما دوزبانگی چیست؟ و دوزبانه کیست؟

ص: ۳۲

۱- (۱). همان، ص ۱۵.

۲- (۲). جک ریچارد و تئودور راجرز، رویکردها و روش ها در آموزش زبان، ص ۳.

دوزبانگی عبارت است از موقعیتی که در آن شخص برای برقراری ارتباط با دیگران به طور متناوب (با توجه به موقعیت های خاص) از دو یا چند زبان استفاده می کند. چنین حالتی را دوزبانگی و چنین کسی را دوزبانه می نامیم.

دوزبانگی طبیعی، دوزبانگی غیر طبیعی

اگر شخص دوزبانه از طریق غیر از آموزش دوزبانه شود، یعنی زبان را خود به خود در محیط یا از طریق رسانه ها بیاموزد؛ دوزبانگی طبیعی به وجود می آید. این امر در جوامعی رخ می دهد که دو یا چند زبان و گویش در آنها رایج است. به طور طبیعی افراد چنین جامعه ای برای ایجاد ارتباط با افراد خانواده خود مثلاً گویش ترکی آذری و برای ارتباط با دوستان و همکاران، زبان فارسی را می آموزند؛ اما اگر شخصی غیر از زبان مادری خود را از راه برنامه های آموزشی یاد بگیرد، به این حالت دوزبانگی غیر طبیعی یا مصنوعی گفته می شود. این حالت برخلاف دوزبانگی طبیعی، ارادی است؛ چرا که یادگیری زبان در آن آگاهانه انجام می گیرد. (۱)

دوزبانگی هم پایه و ناهم پایه

در آموزش زبان خارجی هرگز نمی توان شرایطی برای زبان آموز فراهم کرد که از هر لحاظ شبیه موقعیت شخصی در محیط طبیعی آن زبان باشد. بنابراین یادگیری زبان دوم نسبت به زبان مادری شخص، بنا بر نوع یادگیری، به دو صورت هم پایه و ناهم پایه تقسیم می شود. در آموزش زبان در محیط زبان دوم شخص بر هر دو زبان در تمام ابعادش تسلطی تقریباً یکسان دارد. در این حالت

ص: ۳۳

شخص برای زبان مادری و زبان دوم، نظامی از عناصر و قواعد کامل در ذهن دارد؛ به طوری که معمولاً این دو نظام در هم تداخل نمی کنند. این افراد حتی به راحتی و با توجه به موقعیت های خاص، توانایی تفکر و اندیشه با هر کدام از زبان ها را دارا هستند؛ بدین معنا که به بالاترین سطح شناخت و کاربرد از هر دو زبان، که همانا فرآیند تفکر به کمک زبان است، دست یافته اند. این نوع دوزبانگی که همان یادگیری زبان دوم است را «دوزبانگی هم پایه» می نامند.

در «دوزبانگی ناهم پایه» هرگز نمی توان موقعیت طبیعی یادگیری را برای زبان آموز فراهم کرد. زبان آموز در محیطی مصنوعی و با کمک معلم، زبان خارجی را می آموزد. در این نوع فراگیری، زبان خارجی به طور مداوم با الگوهای زبان مادری تداخل می کند و زبان آموز همیشه زبان خارجی را با لهجه زبان مادری اش تکلم می کند. در این مورد که دوزبانگی ناهم پایه خوانده می شود، زبان آموز غالباً بر همه توانایی های زبانی مسلط نمی شود؛ مثلاً در خواندن یا نوشتن، یا مهارت های دیگر زبانی، یکسان پیشرفت نمی کند. (۱)

دوزبانگی شفاهی، کتبی، کامل

فرد دوزبانه ممکن است به زبان دوم به صورت کامل تسلط نداشته باشد؛ بلکه بر یکی از جنبه های زبان یعنی گفتار یا نوشتار زبانی مسلط شود. تسلط بر گفتار زبان دوم را دوزبانگی شفاهی، تسلط بر نوشتار زبان، یعنی خواندن و ترجمه آثار مکتوب را دوزبانگی کتبی و تسلط بر هر چهار مهارت زبانی یعنی گفتن، شنیدن، خواندن و نوشتن را دوزبانگی کامل می گویند. (۲)

ص: ۳۴

۱- (۱). همان، ص ۱۹۶.

۲- (۲). همان، ص ۱۸۰.

اشاره

رویکرد به زبان های خارجی به طور کلی به دو دسته تقسیم می شود: کشورهایی که زبان خارجی مورد آموزش در آن جا زبان رسمی، علمی و اداری است؛ مانند زبان انگلیسی در هند و پاکستان یا زبان فارسی برای ترک ها و عرب های ایران، که می توان گفت زبان دوم آنها به شمار می رود و کشورهایی که در آنها زبان خارجی کاربردی ندارد و صرفاً وسیله ارتباط با مردمی است که به آن زبان سخن می گویند و هدف از یادگیری زبان، استفاده از امکانات آن زبان در خارج از کشور خود است.

در مورد اول، بیشتر از اصطلاح «زبان دوم» استفاده می شود و آن را «زبان خارجی» می نامند. بدیهی است این دو نگرش به زبان، مسایل آموزشی آن را نیز تحت تأثیر قرار می دهد. معمولاً زبان دوم به صورت خودانگیخته یا در ضمن آموزش های ابتدایی از خردسالی، به تدریج به زبان آموز آموخته می شود و نوع برخورد با آن در بسیاری از موارد همانند زبان اول یعنی زبان مادری زبان آموز است.

یادگیری زبان خارجی، فراگیری زبان دوم

یادگیری زبان دوم ممکن است به شیوه های گوناگونی انجام پذیرد:

۱. یادگیری زبان اول و دوم ممکن است به طور هم زمان یا به طور پیوسته انجام شود. در حالت دوم ممکن است یادگیری زبان دوم در سنین مختلفی صورت گیرد، مثلاً ممکن است کودکان، نوجوانان یا بزرگسالان آن را فراگیرند.

۲. احتمال دارد که یادگیری زبان دوم در محیط زبان اول یا در محیط زبان دوم انجام شود. در حالت نخست معمولاً یادگیری از طریق آموزش صورت می گیرد؛ در حالی که در حالت دوم یادگیری زبان دوم از طریق تماس کلامی

با بومی زبانان در محیط «طبیعی» صورت می پذیرد و اغلب با آموزش زبان دوم همراه است.

۳. ممکن است یادگیری زبان دوم با رشد مهارت های گوناگون زبان (مثلاً، مهارت های گفتاری در مقابل مهارت های نوشتاری، دوزبانگی هم پایه و ناهم پایه یا مهارت های تولیدی در مقابل مهارت های دریافتی) در ارتباط باشد. (۱)

جدول زیر، شرایط گوناگون یادگیری زبان دوم را نشان می دهد. (۲)

زبان خارجی زبان دوم

یادگیری زبان دوم در محیط زبان اول یادگیری زبان دوم در محیط زبان دوم

یادگیری هدایت شده یادگیری هدایت نشده

یادگیری به کمک معلم یادگیری بدون کمک معلم

یادگیری از راه آموزش رسمی یادگیری بدون آموزش رسمی یادگیری خودانگیخته

یادگیری زبان خارجی یادگیری زبان دوم

یادگیری فراگیری

یادگیری، فراگیری

چنان که پیداست، آموزش زبان دوم را در محیط زبان اول یادگیری و در محیط زبان دوم فراگیری می نامند. همچنین آموزش زبان اول یا زبان مادری را نیز فراگیری می گویند؛ چرا که تقریباً خودانگیخته است و آموزش در آن نقش چندانی ندارد. جورج یول می گوید:

ص: ۳۶

۱- (۱). زبان شناسی کاربردی، ص ۸۵.

۲- (۲). همان، ص ۸۷.

یک تمایز مهم تر بین فراگیری و یادگیری وجود دارد. اصطلاح فراگیری برای عطف به تکامل تدریجی توانایی زبانی به واسطه به کارگیری آن زبان به صورت طبیعی در موقعیت های ارتباطی با دیگرانی که زبان را بلد هستند، به کار می رود. ولی اصطلاح یادگیری به فرایند خودآگاه جمع آوری دانش بخش های زبانی، از قبیل واژگان و دستور یک زبان اطلاق می شود که عموماً در یک محیط آموزشی حادث می شود (برای مثال ریاضیات یاد گرفته می شود و فراگرفته نمی شود). (۱)

البته روشن است که برای همه مردم امکان فراگیری زبان دوم وجود ندارد و عده بسیار اندکی از این امتیاز برخوردارند. همچنین فرایندهای یادگیری زبان دوم و زبان خارجی یکسان نیست. کسانی که به گونه ای به فراگیری زبان دوم می پردازند و آموزش آنها از سال های اولیه کودکی آغاز شده است، تسلط بیشتری در کار زبان پیدا می کنند تا کسانی که در بزرگ سالی در سیستم های آموزشی شروع به یادگیری می کنند.

عده ای از محققان این تفاوت را ناشی از روش های یادگیری و زمانی که برای ارتباط تعاملی با زبان در سنین کودکی و بزرگ سالی صرف می شود، می دانند. یول در ادامه می افزاید:

حتی در موقعیت های فراگیری ایده آل نیز تعداد کمی از افراد بزرگ سال به تسلط و مهارت شبه بومی در به کارگیری زبان دوم دست می یابند. بعضی افراد می توانند در زبان نوشتاری بسیار ماهر شوند؛ ولی در زبان گفتاری موفقیت چندانی به ویژه در زمینه تلفظ و لهجه به دست نمی آورند. (۲)

نوای گفتار و آهنگ، جنبه هایی از توانش زبانی هستند که کودکان در فرآیند

ص: ۳۷

۱- (۱). جورج یول، بررسی زبان، ص ۲۲۴.

۲- (۲). همان، ص ۲۲۵.

زبان آموزی پیش تر از بقیه جنبه ها آن را کسب می کنند و از سوی دیگر، نوای گفتار و آهنگ، آخرین اطلاعات زبانی هستند که اهل زبان در اثر زبان پریشی از دست می دهند. (۱)

یک نمونه از این افراد، جوزف کنراد است. او رمان هایی به زبان انگلیسی نوشت که جزو رمان های کلاسیک ادبیات انگلیسی به شمار می روند، اما انگلیسی گفتاری او لهجه غلیظ لهستانی داشت که متأثر از زبان اوّلش بود. این مورد نشان می دهد که برخی از ویژگی های زبان دوم، مانند واژگان و دستور زبان در مقایسه با برخی از ویژگی های دیگر مانند تلفظ، آسان تر آموخته می شوند. در بخش دوم به شرایط گوناگون یادگیری برای فارسی آموزان خارجی بیشتر خواهیم پرداخت.

عوامل مؤثر در یادگیری و آموزش زبان ها

یادگیری یک زبان جدید به عوامل مختلفی بستگی دارد. هر یک از این عوامل می توانند به نوعی از سرعت یا کیفیت یادگیری بکاهند و یا بر آن بیفزایند. این عوامل را می توان به شکل زیر دسته بندی کرد:

۱. سنّ زبان آموز؛

۲. ویژگی های روان شناختی زبان آموز؛

۳. عوامل اجتماعی و فرهنگی محیط زندگی زبان آموز؛

۴. ویژگی های زبان مادری زبان آموز. (۲)

سنّ زبان آموز

بررسی ها نشان داده است که کودکان در مقایسه با بزرگ سالان، بسیار بهتر و

ص: ۳۸

۱- (۱). محرم اسلامی، واج شناسی تحلیل نظام آهنگ زبان فارسی، ص ۴.

۲- (۲). روش تدریس زبان فارسی، ص ۱۸۰.

سریع تر در محیط زبان دوم، زبان جدید را فرا می گیرند؛ در حالی که والدین آنها در همان مدت با وجود تلاش فراوان برای فراگیری زبان جدید، کمتر به موفقیت چشمگیری نایل می شوند. در سال ۱۹۵۹. دو دانشمند عصب شناس به نام های پنفیلد (۱) و رابرتز (۲) چنین استدلال کردند که مغز کودکان انعطاف پذیری خارق العاده ای دارد؛ به گونه ای که اگر کودکی تا حدود ده سالگی آسیبی به یکی از دو نیم کره مغزش - مثلاً نیمکره چپ که مرکز زبانی تلقی می شود - برسد، هیچ گونه اختلالی به تکلم او وارد نمی شود. در واقع کودک کارکرد زبانی خود را به نیمکره دیگر مغز منتقل می کند؛ در حالی که اگر این اتفاق برای یک شخص بالغ بیفتد، به کلی قدرت تکلم خود را از دست خواهد داد. پنفیلد و رابرتز از این مشاهدات چنین نتیجه گرفتند که زمان آغاز یک آموزش عمومی برای یادگیری زبان دوم که با نیازهای روانی مغز هماهنگ باشد، سنین بین ۴ تا ۱۰ سالگی است. بعدها اریک لنبگ (۳) زیست شناس در سال ۱۹۶۷. فرضیه دوره بحرانی را مطرح کرد. وی چنین استدلال می کرد که «یادگیری طبیعی زبان منحصرأ از راه عرضه» تنها می تواند در طول «دوره بحرانی فراگیری زبان» که تقریباً بین دو سالگی تا دوره بلوغ است، صورت بگیرد. وی می نویسد:

یادگیری زبان قبل از دو سالگی به سبب عدم رشد و تکامل مغز امکان پذیر نیست. در حالی که تا دوره بلوغ، یک سویه شدن کارکرد زبان به سمت نیمکره برتر کامل می شود و در نتیجه انعطاف پذیری مغز که برای یادگیری طبیعی زبان ضروری است، از بین می رود. از همین رو مشخص زیستی می توان به این حقیقت رسید که بعد از دوره بلوغ، زبان ها را باید توأم با

ص: ۳۹

۱- (۱) - Penfield.

۲- (۲) - Roberts.

۳- (۳) - Eric Lenneberg.

تلاشی سخت و آگاهانه تدریس کرد و یاد گرفت و این که، رسیدن به لهجه اصلی زبان دوم پس از بلوغ به سادگی امکان پذیر نیست. (۱)

البته باید گفت همه شواهد تجربی فرضیه دوران بحرانی را تأیید نمی کنند. هرچند زبان آموزشی در کودکان موفقیت بیشتری از بزرگ سالان داشته است، اما بزرگ سالان به دلیل رشد قدرت های فکری و پیشرفت درک انتزاعی مغز، قادر به فهم بهتر قواعد و ماهیت زبان جدید هستند و نیز قادرند بخش زیادی از دانش زبانی را در مدت کوتاه تری بیاموزند. پس باید دلایل دیگری غیر از سن هم در زبان آموزی مؤثر باشد.

ویژگی های روان شناختی زبان آموز

استعداد ذهنی، هوش کلامی، انگیزه های یادگیری، نوع نگرش به زبان خارجی و نوع شخصیت زبان آموز، از عوامل مؤثر در فراگیری زبان خارجی است (۲)؛ به نظر می رسد این عوامل بسیار مهم تر از عامل سنی باشند. برخی معتقدند استعداد ذهنی در آموزش زبان بسیار مؤثر است؛ البته استعداد، بی تأثیر نیست؛ اما همه انسان ها با توانایی ذاتی یادگیری زبان به دنیا می آیند و از این نظر تفاوت قابل ملاحظه ای بین افراد مختلف دیده نمی شود. آنچه موجب تفاوت می شود «هوش کلامی» است؛ توانایی سخن گفتن که به دایره ای از ویژگی های ارتباطی و کلامی شخص بستگی دارد. تحقیقات تجربی نشان داده است که افراد از هوش کلامی متفاوتی برخوردارند. بدیهی است هوش کلامی بالا در آموزش زبان بسیار مؤثر است. هوش کلامی، زبان آموز را قادر می سازد در چهار زمینه توانایی های بارزی از خود نشان دهد که قابلیت زبان آموزی او را بالا ببرد. این زمینه ها عبارت اند از:

ص: ۴۰

۱- (۱). زبان شناسی کاربردی، ص ۲۱۴ و ۲۱۵.

۲- (۲). ماریون ویلیامز و رابرت بردن، روان شناسی برای مدرسان زبان، ص ۷.

۱. توانایی قالب ریزی آوایی: توانایی قالب ریزی مطالب آوایی شنیداری، به گونه ای که بتوان حدوداً ظرف چند ثانیه آنها را تشخیص داد، شناخت و به یاد آورد؛

۲. حساسیت دستوری: توانایی تشخیص نقش دستوری واژه ها در بافت جملات؛

۳. توانایی یادگیری استقرایی زبان: توانایی استنباط اشکال، قواعد و الگوهای زبانی از محتوای متون جدید زبانی با کمترین نظارت یا راهنمایی؛

۴. توانایی حفظ کردن طوطی وار: یادگیری تداومی ها در زمانی نسبتاً کوتاه. (۱)

موارد فوق در آزمون های استعداد کلامی مورد سنجش قرار می گیرند و به وسیله آن میزان موفقیت زبان آموز را در زبان دوم بررسی می کنند.

واضح است که تنها داشتن هوش کلامی باعث زبان آموزی نمی شود و گاه عواملی چون انگیزه و نوع نگرش به زبان خارجی عواملی تعیین کننده اند. هرچه انگیزه های یادگیری بیشتر، فوری تر و حسی تر باشد، یادگیری سریع تر اتفاق می افتد. نیز نگرش مثبت به زبان دوم باعث یادگیری سریع تر آن می شود. انگیزه های شغلی، عاطفی و اجتماعی گاه بسیار تأثیرگذارند و شخص را وادار به سرعت بخشیدن در زبان آموزی می کنند. (۲)

نوع شخصیت فرد و این که درون گرا باشد یا اجتماعی نیز سهم عمده ای در یادگیری زبان دارد. هرچند درک زبانی و یادگیری بستگی به درون گرایی یا برون گرایی افراد ندارد، اما رمز ماندگار شدن زبان در ذهن، در برقراری ارتباط نهفته است. بنابراین آن هایی که بیشتر با دیگران ارتباط برقرار می کنند، زبان آموزان بهتری هم هستند.

ص: ۴۱

۱- (۱). زبان شناسی کاربردی، ص ۲۲۵ و ۲۲۶.

۲- (۲). روان شناسی برای مدرسان زبان، ص ۱۵۰-۱۸۶.

در یادگیری زبان جدید، چه در محیط زبان دوم و چه در محیط زبان اول، زبان آموزان بزرگ سال درگیر مسائل اجتماعی و فرهنگی بسیاریند؛ به گونه ای که آموختن زبان را نمی توان تنها دغدغه ذهنی آنها به شمار آورد. مسائل و مشکلات کاری، تأمین معاش، تضادهای فرهنگی، خانوادگی و... از عوامل تأثیرگذار در روند زبان آموزی هستند؛ در حالی که کودکان از این دغدغه ها به دورند و با آسودگی به اندوختن زبان جدید می پردازند.

در کنار اینها زبان آموز باید علاوه بر توانش زبانی محض، از جمله توانش تولید و درک آواها، عناصر صرفی، قواعد نحوی و روابط معنایی زبان دوم به توانش ارتباطی هم دست یابد. توانش ارتباطی در واقع عبارت است از دانش استفاده از عناصر و قواعد زبانی متناسب با موقعیت های بیرونی (بافت فرازبانی). (۱)

توانش ارتباطی، قدرت برقراری ارتباط با اهل زبان جدید و هماهنگ شدن با فرهنگ و قوانین اجتماعی آنهاست. بدیهی است، کسی که فرهنگ زبان جدید را درک نکند و در برابر آن روحیه مخالف و متضاد داشته باشد، به زبان بی علاقه شده و روند یادگیری اش کند و گاه متوقف می شود. الس می گوید: «چنین به نظر می رسد که میان نگرش های مثبت و مهارت در یادگیری زبان، رابطه ای کاملاً محکم، هرچند غیر مستقیم وجود داشته باشد. مطالعات دیگر نشان داده است که شدت هم بستگی میان نگرش ها و مهارت در یادگیری زبان نسبت به سنّ زبان آموز و بافت یادگیری تغییر می کند». (۲) وی می گوید: اگر کودکی را ناگهان از

ص: ۴۲

۱- (۱). روش تدریس زبان، ص ۱۸۷.

۲- (۲). زبان شناسی کاربردی، ص ۲۴.

تورنتو به برلین انتقال دهیم، کودک بدون توجه به تصورات خود از آلمانی ها، زبان آلمانی را فرا می گیرد.

یادگیری زبان دوم به معنای از دست دادن هویت فرهنگی فرد به شکلی که در زبان اول متجلی است؛ و در همان حال پذیرفتن ویژگی های فرهنگ زبان دوم است. این موضوع می تواند مایه احساس ناامنی اجتماعی شود که به نوبه خود ممکن است به احساسات منفی نسبت به استفاده از زبان دوم منجر گردد. (۱)

زبان مادری زبان آموز

هر انسانی در اولین مراحل رشد خود زبان مادری را می آموزد. برخی دانشمندان بر این عقیده اند که با کشف روند رشد زبان مادری و الگوبرداری از آن می توان طرحی درست برای آموزش زبان های خارجی پیش بینی کرد. از این دیدگاه، کودک با تشخیص قواعد منظم، در آنچه می شنود و سپس اعمال این قواعد منظم، در آنچه بیان می کند، زبان را به طور فعال فرا می گیرد. (۲) حال اگر این قواعد ساختاری شبیه به قواعد ساختاری زبان دوم یا زبان های خارجی که زبان آموز درصدد آموختن آنهاست باشد، روند یادگیری تسریع شده و زبان بعدی با کمترین اشکالی در آموزش روبه رو خواهد شد. اما اگر دو زبان از نظر قواعد ساختاری و حتی صورت های آوایی متفاوت باشند، دانش زبان اول در روند یادگیری مداخله می کند و گاه جلوی یادگیری زبان آموز را می گیرد.

ص: ۴۳

۱- (۱). همان، ص ۲۴۵.

۲- (۲). بررسی زبان، ص ۲۰۸.

آموزش زبان به خارجی‌ان با این که خود یک دانش مستقل است، اما از دل شاخه‌های مختلفی از علوم انسانی و تجربی بیرون آمده است. دستور زبان، زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، علوم آموزش و پرورش و عصب‌شناسی مغز از جمله دانش‌هایی هستند که در شکل‌گیری علمی این رشته نقش غیر قابل انکاری داشته‌اند. در این فصل به معرفی برخی از این دانش‌ها و چگونگی تأثیر آنها خواهیم پرداخت.

دستور زبان و زبان‌شناسی

زبان ابزار تفکر انسان است. بنابراین همه دانشمندان جهان به نوعی به آن توجه نشان داده‌اند. تحقیقات نشان می‌دهد که تاریخ مطالعه زبان به طور سنتی در اروپا به عصر یونانیان بازمی‌گردد. نوع نگرش به دستور زبان در این دوران نگرش سنتی و فلسفی بود. بلومفیلد می‌نویسد:

دستوریان سنتی ویژگی های دستور زبان را در قالب اصطلاحات فلسفی بیان می کردند و به تفاوت های ساختاری میان زبان ها توجهی نداشتند. بین آواهای گفتار و نشانه های نوشتاری الفبا هیچ تمایزی قایل نبودند و همین باعث شده بود تا گفتار و نوشتار را با هم یکی بدانند. بنابراین افکار و آرای آنان درباره تاریخ زبان نیز مغشوش و نادرست بود. آنها می دیدند که در قرون وسطا و همچنین در عصر جدید، اشخاص بسیار فرهیخته به زبان لاتین مُنقح می نویسند و سخن می گویند و حال آن که کاتبانی که کمتر آموخته اند و یا بی دقت اند، مرتکب اشتباهات بسیاری می شوند. در چنین شرایطی، چون نمی توانستند ببینند اصلاً این نحوه نگرش به زبان لاتین امری ساختگی و فرهنگستانی است، ناگزیر نتیجه می گرفتند که زبان را استعمال مردم فرهیخته و دقیق، حفظ می کند و تحریف های مردم عامی تغییر می دهد. (۱)

در آغاز قرن هجدهم، لغت شناسان، مطالعه تاریخ زبان ها و واژه های درون زبان را آغاز کردند. تأکید آنها بر جنبه های تحولات تاریخی زبان بود. فلسفه تجربه گرایی که تنها آنچه قابل رؤیت بود را می پذیرفت، در همه علوم تأثیرات عمیقی گذاشته بود. زبان شناسان و روان شناسان نیز می خواستند تحقیقاتشان با روش های علمی روز مطابقت داشته باشد؛ بنابراین تلاش خود را برای توصیف علمی آنچه می دیدند، آغاز کردند.

زبان شناسان تحقیقات خود را با بررسی زبان سرخ پوستان آمریکایی شروع کردند و از آن جا که اغلب با این زبان ها آشنایی نداشتند، سعی کردند تا با گوش دادن به نمونه های گفتاری، عناصر حامل معنا و نظام یافته را در زبان تشخیص دهند. براساس این مشاهدات، آنها زنجیره کلام را به آواها، واج ها، تکواژها و واژک ها تفکیک کردند. (۲)

ص: ۴۶

۱- (۱). لئونارد بلومفیلد، زبان، ص ۱۱.

۲- (۲). کنت چستین، گسترش مهارت های آموزش زبان دوم، ص ۱۱۹.

بررسی های زبانی جدید، دانش زبان شناسی را به علوم تجربی بسیار نزدیک می کند؛ چنان که گویی زبان شناس، دانشمندی است که در آزمایشگاه نمونه ای را زیر میکروسکوپ بررسی می کند. سه ویژگی مهم زبان شناسی جدید که این دانش را از دستور زبان سنتی جدا می کند، می توان توصیفی بودن آن، تأکید بر مطالعه هم زمانی زبان، اصالت دادن به گفتار در برابر نوشتار و تأکید بر همگانی های زبانی، عنوان کرد.

اولین زبان شناس کاربردی در زمینه آموزش زبان خارجی، که برای اولین بار دانش زبان شناسی را در آموزش زبان های خارجی به کار برد و بدون این که خود بداند «زبان شناسی کاربردی در آموزش به خارجیان» را پایه گذاری کرد، لئونارد بلومفیلد بود. بعدها، پیروان او و دیگر زبان شناسان، سعی کردند تا هرچه بیشتر در آموزش زبان از یافته های زبان شناسی بهره ببرند. چامسکی معتقد بود زبان شناسی، کاری برای آموزش زبان انجام نداده است؛ با وجود این، نظریه گشتاری-زایشی او به وسیله شاگردانش در آموزش زبان به کار گرفته شد. امروزه علم زبان شناسی و آموزش زبان به خارجیان به طور گسترده و پیچیده به یکدیگر گره خورده است.

زبان شناسی مقابله ای

بنابر آنچه گفته شد، برای پیدا کردن اشکالات احتمالی یادگیری زبان های خارجی لازم است پیش از آموزش، مدرس زبان از تفاوت ها و شباهت های زبان مادری و زبان خارجی مورد تدریس، آگاه باشد تا از تداخل ساخت های دستوری، آوایی و حتی معنایی در یادگیری زبان جدید جلوگیری کند.

زبان شناسان برای یافتن شباهت ها و تفاوت های زبان ها از «تحلیل مقابله ای»

استفاده می کنند. تحلیل مقابله ای را «مقایسه نظام مند ویژگی های زبانی خاص دو یا چند زبان» تعریف کرده اند. پژوهش های مقابله ای ریشه در سنت زبان شناسی تاریخی دارد. در سال ۱۷۸۶ ویلیام جونز (۱) زبان های یونانی، لاتین و سانسکریت را با هم مقایسه کرد و موفق به کشف شباهت هایی نظام مند میان این زبان ها شد. در طول قرن نوزدهم، مطالعات بسیاری در حوزه زبان شناسی مقابله ای یا زبان شناسی تطبیقی صورت گرفت که زبان شناسی کاربردی نیز به نوبه خود از این دستاوردها بهره فراوان گرفته است.

مهم ترین اهداف تحلیل مقابله ای عبارت اند از:

الف) آگاهی دادن نسبت به شباهت ها و تفاوت های میان زبان ها؛

ب) تشریح و پیش بینی مشکلات مربوط به یادگیری زبان دوم؛

ج) گسترش مواد درسی برای آموزش زبان. (۲)

امروزه برای بیشتر زبان های مهم دنیا تحقیقات مقابله ای انجام گرفته است؛ اما هنوز هم بسیاری از زبان ها ماهیت تطبیقی شان ناشناخته باقی مانده است. تحلیل مقابله ای به مدرّس زبان کمک می کند تا با مقایسه شباهت ها و تفاوت های زبان مادری و زبان خارجی مورد آموزش، عناصر مشترک و متفاوت دو زبان را بشناسد و در تدریس خود از آنها سود ببرد. با این شناخت، او می تواند عناصر بازدارنده در امر آموزش را شناخته و از تداخل آنها در یادگیری شاگردانش جلوگیری کند و اشتباهات احتمالی زبان آموز را پیش بینی کند.

ص: ۴۸

۱- (۱) - William Jones.

۲- (۲). زبان شناسی کاربردی، ص ۹۱.

دانش روان‌شناسی از آن زمان اهمیت یافت که نقش زبان آموز به عنوان یک طرف مهم در بحث آموزش زبان مورد توجه قرار گرفت. نظریه پردازان آموزش دریافته‌اند که علاوه بر مواد آموزشی، موفقیت معلم و شاگردان نیز در روند آموزش بسیار اهمیت دارد. مواد آموزشی موفق و برنامه ریزی شده، بدون انگیزش کافی از طرف معلم و زبان آموز به نتیجه نمی‌رسد. نظریات روان‌شناسانی چون پیاژه (۱) مراحل رشد را از کودکی تا بزرگسالی معرفی کرد و سیر رشد مغز را از مراحل درک عینی تا درک انتزاعی برای سنین مختلف پیش بینی کرد. با استفاده از دیدگاه‌های پیاژه، معلمین زبان توانستند برای هر سنی مواد آموزشی مناسب تدوین کنند. نظرات اسکینر در باب رفتارگرایی و تأثیر محرک بر پاسخ نیز باعث معنادار شدن مفاهیم تشویق و تنبیه گردید. اصل تداعی معانی از اصول آموزش زبان شد و در پایان نظرات روان‌شناسی شناختی به همراه تئوری هوش‌های چندگانه ی هاوارد گاردنر (۲) راهی نوین و مؤثر را برای آموزش زبان‌های خارجی تعیین کرد. (۳)

آموزش زبان‌های خارجی، اگرچه بر پایه نظریات زبان‌شناسی استوار گردیده، اما نقش روان‌شناسی در شیوه‌های تدریس و درک مواد آموزش بسیار بیشتر از زبان‌شناسی بوده است. همه موارد فوق باعث شده تا شاخه‌ای به نام «روان‌شناسی زبان» به وجود آید و برای معلم، شاگرد و مواد درسی برنامه‌های خاص و تأثیرگذاری را ارائه دهد.

ص: ۴۹

۱- (۱) - Piaget.

۲- (۲) - Howard Gardner.

۳- (۳) - حمزه گنجی، روان‌شناسی عمومی، ص ۴۹ و مارک بلوش، رشد روانی عاطفی کودک، ص ۴۱.

مسئله بررسی چگونگی ذخیره سازی لغات و طرح ریزی جملات در مغز، از مسائل عمده مورد توجه روان شناسان زبان است. روان شناسان تجربی آزمایش هایی در این باره اجرا کرده اند که تحقیقات جرج میلر استاد دانشگاه هاروارد در این مورد قابل توجه است. وی با استفاده از دستور گشتاری، دریافت که زمان لازم برای فرآیند برنامه ریزی زبان در مغز برای ساختن جملات هسته، کمتر از مدت زمان مورد نیاز برای ساختن جملاتی است که مجهول، منفی یا استفهامی هستند. این نظریه تأیید می کند که مغز با تولید یک جمله هسته آغاز می کند و بر روی این جمله، گشتارهای اختیاری را به کار می بندد. (۱) در بخش دوم که به ارائه یک طرح درس برای آموزش زبان فارسی می پردازیم، خواهیم دید که اساس تمرینات زبانی تا چه حد مدیون این کشفیات است.

تفاوت بین روان شناسان زبان و زبان شناسان در این است که روان شناسان زبان فرضیات خود را عمدتاً از طریق آزمایش های به دقت کنترل شده می آزمایشند؛ در حالی که زبان شناسان برای اثبات یا رد فرضیه های خود بر گفتارهای آنی افراد تکیه می کنند. آنان معتقدند سخت گیری و دقت های فراوان در آزمایش های کنترل شده، گاهی نتایج حاصله را بی اعتبار می سازد.

آسیب های مغزی، عمل گفتار، آشفستگی های گفتاری، فراگیری زبان مادری و زبان دوم و روند آن از مسائل مهم روان شناسی زبان است. باید گفت: روان شناسی زبان، علمی غیر تاریخی است؛ یعنی زبان امروز را مورد توجه قرار می دهد، نه زبان گذشته بشر را. همچنین زبان فردی برایش مهم است، نه زبان مردم اجتماع. (۲)

ص: ۵۰

۱- (۱). سید جلیل ساغروانیان، فرهنگ اصطلاحات زبان شناسی، ص ۲۱۸.

۲- (۲). همان، ص ۲۱۹.

یکی از موضوعات مهم در علم روان شناسی، بررسی رفتارهای انسانی است. تکلم، رفتاری است شفاهی. بنابراین روان شناسان همواره به مطالعه و پژوهش درباره «رفتار زبانی» (۱) پرداخته اند. با وجود این، از نیمه دوم قرن بیستم، توجه آنها به کشفیات جدید روان شناسی و نوروفیزیولوژیک، باعث پیدایش رشته جدیدی به نام عصب شناسی زبان (۲) شده است.

به طور کلی مسائلی که عصب شناسی زبان به آنها می پردازد، عبارت اند از:

الف) مسائلی که به دریافت اصوات خاص زبان محاوره مربوط می شود؛

ب) وجود نوروفیزیولوژیک تکلم، به ویژه فرایند تحریک در قشر قدامی (۳) و قشر خلفی (۴) مغز که مراکز اصلی تکلم است؛

ج) مکانیسم های محرک که تکلم؛

د) مکانیسم های تکلم در تشکیل و به هم پیوستگی افکار و روابط میان اندیشه و تکلم. (۵)

وتیکر (۶) می گوید: «تمام انسان ها منحصر به فردند؛ چون هر یک از ما مغز منحصر به فردی داریم». (۷) مغز انسان امروزی نسبت به اجداد اولیه اش افزایش قابل ملاحظه ای داشته است. وزن طبیعی مغز انسان در حدود سه پوند است (۸) و

ص: ۵۱

۱- (۱) - verbal behaviour.

۲- (۲) - Linguistics Neuro.

۳- (۳) - Broca.

۴- (۴) - Wernicke.

۵- (۵) - ابوالحسن سرو قد مقدم، روان شناسی زبان، ص ۲۴۵.

۶- (۶) - Whitaker.

۷- (۷) - گسترش مهارت های آموزش زبان دوم، ص ۴.

۸- (۸) - هر پوند برابر است با ۴۵۳/۵۶ گرم و هر کیلو برابر است با ۲/۲ پوند.

ده میلیون یاخته عصبی در قشر مغزی و هشتاد میلیون در قسمت داخلی خود دارد. هانت کوئیت وایت (۱) برآورد می کند که میانگین نظام مدارهای الکتریکی مغز شصت برابر پیچیده تر از سیستم تلفن کل آمریکا است. (۲)

مغز انسان از دو نیم کره چپ و راست تشکیل شده است. سطح چین خورده آن باعث شده است که قشر بیرونی مغز فضای کمتری را اشغال کند. اگر پوسته مغز را صاف و بدون چین خوردگی پهن کنیم، اندازه آن با یک ورق روزنامه برابر می شود. ارتباط پیوسته و پیچیده ای به صورت مداوم بین قسمت های مختلف دو نیم کره و تمامی مغز برقرار است. تا پیش از ۱۸۸۶ برداشت های دانشمندان از مغز انسان به صورتی فرضی و غیر بالینی بود. در ۱۸۸۶ دانشمندان اولین گام را در زمینه شناخت عملکرد قسمت های مختلف مغز با کشف ارزشمند کالبدشناس جوان فرانسوی پائول بروکا (۳) برداشتند. بروکا با بررسی بیماری که قسمتی از بخش پشتی مغزش از بین رفته و دچار اختلال شدید در گفتار حرکتی بود، توانست ثابت کند که مناطق مختلف مغز انسان کارکردهای متفاوتی دارد. از سوی دیگر برای اولین بار تفاوت های بنیادی بین عملکردهای نیم کره راست و چپ مخ نشان داده شد و مشخص گردید که نیم کره چپ در افراد راست دست، نیم کره مسلط است که به عملکردهای عالی گفتار مربوط می شود.

پس از گذشت تنها یک دهه، روان پزشک آلمانی، کارل ورنیکه (۴) مواردی را تشریح کرد که در آن ضایعه وارده به بخش دیگر مغز، سومین قسمت خلفی

ص: ۵۲

۱- (۱) - Hunt Quotes White.

۲- (۲) - همان، ص ۳۹.

۳- (۳) - Paul Broca.

۴- (۴) - Carl wernicke.

شکنج گیجگاهی زبرین چپ، «مرکز تصاویر حسی کلمات» یا به قول خود او مرکز درک گفتار است. (۱)

نواحی کشف شده که به نام خود این دانشمندان نیز ثبت شد، تحوّل در علم عصب شناسی به وجود آورد و دانشمندان برای شناخت نواحی دیگر مغز به تلاشی مضاعف پرداختند. دستاوردهای این دانشمندان در عرصه آموزش، به ویژه آموزش زبان، تأثیر ویژه ای داشت، تا آن جا که از آن به انقلابی در زمینه آموزش تعبیر می کنند. (۲)

در تصویر صفحه بعد مناطق مختلف مربوط به گفتار نشان داده شده است. بخش های سایه دار در این تصویر نمایانگر جایگاه های آن عملکردهای زبانی است که در صحبت و گوش دادن نقش فعالی دارند.

شماره یک همان ناحیه بروکا (قشر گفتاری قدامی) است. این بخش مرکز گفتار به شمار می رود. شماره دو (قشر گفتاری خلفی) یا ناحیه ورنیکه نامیده می شود که توسط ورنیکه کشف شد. این یافته جایگاه زبان در نیم کره چپ مغز را تأیید کرد و به این دیدگاه انجامید که ناحیه ورنیکه در درک گفتار نقش بسیار مهمی دارد. شماره سه قشر حرکتی مغز را نشان می دهد و ناحیه ای است که حرکات ماهیچه ها (برای حرکت دادن دست ها، پاها و بازوها و...) را کنترل می کند. در نزدیکی ناحیه بروکا بخشی از قشر حرکتی است که ماهیچه های مولّد صوت یعنی آرواره، زبان و حنجره را کنترل می کند. در تصویر شماره ۴، دسته ای از رشته های عصبی است که راه کمانی نامیده می شود. نقش آن ایجاد ارتباط بین نواحی ورنیکه و بروکا است. (۳)

ص: ۵۳

۱- (۱). الکساندر رومانوویچ لوریا، کارکردهای مغز، ص ۲۰.

۲- (۲). اریک جنسن، مغز و آموزش، ص ۱۱.

۳- (۳). بررسی زبان، ص ۱۹۰.

از آن جا که زبان شناس اجتماعی بر ویژگی های عینی و واقعی کاربرد زبان توجه دارد، دارای اهمیت عمده ای در نظریه همگانی زبان است. زبان شناسی اجتماعی درباره ساختار زبان فرضیه های متعددی ارائه کرده است. درک عمیق مسائل یادگیری زبان اول و دوم به ناچار نیازمند توجه به موضوع متغیرهای زبانی است. به عبارت دیگر برای ترسیم تصویر دقیق کنش های زبانی هم زمان، باید گونه های زبانی را در قالب متغیرها که در واقع منعکس کننده ویژگی های در زمان و در حال تغییر در هر بُرش زمانی اند، دقیقاً مد نظر داشت. بنابراین یادگیری و آموزش زبان دوم به ناچار این طیف گونه ای زبان را باید دربرگیرد... امروزه متغیرهای بیرونی مانند عناصر اجتماعی و ویژگی های قومی، که زمانی فرازبانی تلقی می شدند، برای نشان دادن ارزش های زبانی مانند «چگونه»، «چه وقت»، «با چه کسی» و «در چه موقعیتی»، در یادگیری و آموزش زبان دوم به طور فراینده ای مورد تحلیل قرار می گیرند. (۱)

به دست آوردن نمونه هایی از گفتار زنده و رایج مردم که نماینده واقعی گفتار طبقه اجتماعی آنان، بدون هیچ تداخل و دخل و تصرفی باشد، امری بسیار دشوار است. درک این تفاوت گفتاری در آموزش زبان دوم از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. هر زبان آموز موفق می داند که این تنها دستور زبان و واژگان نیست که باید بیاموزد. یادگیری زبان، زمانی کامل و دقیق و به نمونه واقعی آن (که اهل زبان هستند) نزدیک است، که به «بافت عمل گفتاری»، «رابطه میان گوینده و شنونده» و «قوانین حاکم بر گفتار و حالات آن» توجه داشته باشیم. بنابراین یادگیری زبان کسب توانش ارتباطی، همراه با توانش ساختاری زبان است و به ناچار باید موقعیت های اجتماعی حاکم بر ارتباط زبانی را که در آن یک پیام فرستاده می شود، به دست آوریم. (۲)

ص: ۵۵

۱- (۱). زبان بازتاب زمان، فرهنگ و اندیشه، ص ۱۷۹.

۲- (۲). همان، ص ۱۸۲.

یکی از مسائل مهم و جالب در جامعه‌شناسی زبان، نوع کاربرد واژگان در حیطه‌های ارتباطی است. بسیاری از افعال در شکل‌های متفاوتی به کار برده می‌شوند. مثلاً در زبان فارسی افعال زیر سه صورت «خنثی»، «مؤدبانه» و «متواضعانه» دارند:

خنثی مؤدبانه متواضعانه

خوردن میل کردن صرف شدن

رفتن تشریف بردن مرخص شدن

گفتن فرمودن عرض کردن

این صورت‌های زبانی، کاربرد (۱) نامیده می‌شوند و از نظر جامعه‌شناس زبان بسیار در خور توجه‌اند؛ زیرا منعکس‌کننده روابط اجتماعی نهفته و ظریفی هستند که بین طبقات مختلف یک جامعه وجود دارد و هر کس کم و بیش با آنها آشناست و آنها را برحسب موقعیت خود به کار می‌گیرد. دادن جای خود در اتوبوس به افراد سالخورده، نشان دادن میهمان در بالای اتاق، تعارف قبل از خوردن هر چیز و... از جمله این موازین است. در این حالت، اعمال و رفتار جای واژه‌ها و گفتار را می‌گیرند. طبیعتاً این کاربرد برحسب محل سکونت فرد، طبقه‌ای که به آن وابسته است، میزان سواد و... متفاوت است. (۲)

اساسی‌ترین مباحث زبان‌شناسی اجتماعی را می‌توان به گونه زیر برشمرد:

۱. گویش فردی در مقابل گویش، و گویش در مقابل زبان؛

۲. دو گویشی و چند گویشی؛

۳. دوزبانگی در مقابل چندزبانگی؛

ص: ۵۶

۱- (۱) - Etiquette.

۲- (۲). فرهنگ اصطلاحات زبان‌شناسی، ص ۱۲۸.

۴.دوفرهنگی و چند فرهنگي؛

۵.آموزش؛

۶.نشانه-انتقالی؛

۷.چندزبانی التقاطی؛

۸.زبان پی جین. (۱)

مطالعه مباحث قومی زبان، جغرافیای زبان، تعیین خطّ مرز زبانی و تهیه اطلس زبانی از دیگر مباحث مهمّ جامعه شناسی زبان است.

زبان شناسی کاربردی و علم آموزش زبان

هدف نهایی هر دانش، کاربرد دستاوردهای نظری آن در سایر علوم و در پهنه زندگی انسان است. نظریه های علمی زمانی ارزشمندند که فواید عملی به بار آورند. زبان شناسی نیز دانشی است که زبان و مسائل در پیوند با آن را بررسی می کند. یک زبان شناس در درجه اول می خواهد زبان را دریابد؛ سپس از عناصر شناخته شده آن در راه گسترش توانایی های بشر استفاده کند. با این حال، اصول اساسی زبان شناسی جدید، مدت های مدید هیچ گونه تأثیری بر آموزش زبان نگذاشت؛ تا آن جا که در اروپا به روش مستقیم اکتفا می شد و در آمریکا نیز تا جنگ جهانی دوم، روش قدیمی دستور-ترجمه مورد استفاده قرار می گرفت تا این که ناگهان به کوشش زبان شناسان بزرگی چون ساپیر (۲) و بلومفیلد (۳)، زبان شناسی ساختارگرا جهش بزرگی پیدا کرد و آموزش زبان نیز از تحقیقات زبان شناسی بهره بر گرفت. البته ضروریات

ص: ۵۷

۱- (۱). گسترش مهارت های آموزش زبان دوم، ص ۱۲۶.

۲- (۲). Sapir.

۳- (۳). Bloomfileld.

جنگ هم به آموزش سریع بعضی از زبان‌ها سرعت بخشید. بلومفیلد زبان‌شناس آمریکایی، چندی از پژوهش‌های زبان‌شناسی خود دست کشید و به آموزش یکی از این زبان‌ها پرداخت و بدون آنکه خود آگاه باشد، نخستین زبان‌شناس کاربردی گردید و زبان‌شناسی کاربردی در آموزش زبان‌ها را به وجود آورد. (۱)

پیش از آن که زبان‌شناسی کاربردی به عنوان دانشی مؤثر در آموزش زبان خارجی به کار گرفته شود، زبان‌آموزی تنها حرفه معلمان بود و نوعی هنر تلقی می‌شد. اما به مرور زمان معلوم شد که هر چند درس دادن هنر است، اما برای بهبود روند آموزشی، به ویژه آموزش زبان‌های خارجی، معلمان و برنامه‌ریزان نیازمند دانش‌های کاربردی دیگری نیز هستند. زبان‌شناسی این راه را برای ورود دانش‌ها به عرصه تدریس زبان باز کرد و رفته رفته این امر رو به پیشرفت نهاد تا آن جا که عنوان زبان‌شناسی کاربردی (یا کاربرسته) به عنوان علم مخصوص آموزش زبان به خارجیان و آموزش زبان دوم به کار رفت و امروزه در دانشگاه‌ها به صورت رشته‌ای مجزا از زبان‌شناسی و سایر علوم تدریس می‌شود.

اما منظور از کنار هم گذاشتن دو اصطلاح «زبان‌شناسی کاربردی» و «یادگیری و آموزش زبان‌های خارجی» بیان این مطلب است که اگرچه این دو اصطلاح مترادف نیستند، با این همه آموزش زبان‌های خارجی در برگیرنده مهم‌ترین حوزه درون حوزه گسترده زبان‌شناسی کاربردی است. در کار زبان‌شناس کاربردی که همواره دارای ماهیتی میان رشته‌ای است، زبان همیشه در محور قرار می‌گیرد و زبان‌شناسی معمولاً مهم‌ترین رشته منبع خواهد بود. (۲)

ص: ۵۸

۱- (۱). دنی ژیرار و روبر گالیسون، زبان‌شناسی کاربرسته و علم زبان‌آموزی، ص ۶۰.

۲- (۲). زبان‌شناسی کاربردی، ص ۲۴ و ۳۹.

امروزه دستاوردهای علوم گوناگون مانند جامعه‌شناسی، علوم تربیتی، روان‌شناسی، آموزش و پرورش و عصب‌شناسی مغز را به همراه نظریات زبان‌شناسی مؤثر در آموزش زبان، «زبان‌شناسی کاربردی» یا «آموزش زبان‌های خارجی» می‌نامند که منظور همین علم آموزش زبان به خارجیان است.

حوزه مربوط به زبان‌شناسی کاربردی

یکی از مهم‌ترین مسائلی مربوط به «آموزش زبان‌های خارجی» تعیین حدود آن است. در کار آموزش زبان، معمولاً سه سطح مختلف تصمیم‌گیری را از یکدیگر بازمی‌شناسند. سطوحی که می‌توان آنها را با پرسش‌هایی از نوع زیر مشخص ساخت:

الف) آیا باید زبانی آموزش داده شود؟ چه زبانی را باید آموزش داد و به چه کسانی؟

ب) چه چیزی را تا چه اندازه و در چه زمانی باید آموزش داد؟

ج) چگونه باید آموزش داد؟

پاسخ سؤال الف) بر عهده سیاستمداران است. آنها باید که نوع زبان خارجی‌ای را که باید در هر کشور تدریس شود و این که به چه کسانی باید تعلیم داده شود، معلوم می‌کنند. برای مثال در ایران زبان‌های انگلیسی و عربی و در لبنان، فرانسوی و یک زبان اروپایی دیگر برای تدریس پیش‌بینی شده است. سؤال ب) حوزه تخصصی زبان‌شناسی کاربردی است و پاسخ به سؤال ج) را معلمان بر عهده دارند. (۱)

ما نیز آموزش زبان فارسی به خارجیان را در دو سطح (ب) و (ج) یعنی تعیین مواد درس فارسی برای خارجیان، حد و اندازه آنها و تعیین نوع کار عملی مربوط

ص: ۵۹

به آن را برای یک دوره زمانی معقول بررسی خواهیم کرد و بهترین روش های تدریس و آموزش زبان فارسی به خارجیان را ارائه و پیشنهاد خواهیم کرد.

اصول زبان شناسی کاربردی

یافته های زبان شناسی در علوم مختلف (از جمله ارتباطات، برنامه نویسی رایانه، ترجمه خودکار، گفتاردرمانی و...) به کار گرفته شده است. اما کدام قسمت از دستاوردهای این دانش در آموزش زبان، عملاً به کار بسته می شود؟ دنی ژیرار زبان شناس فرانسوی در کتاب زبان شناسی کاربرده و علم آموزش زبان، اصول زبان شناسی کاربردی را که از مشخصه های زبان شناسی جدید منتج می شود، برمی شمارد (۱) که ما با اندکی تلخیص گفته های او را نقل می کنیم:

اصل اول: اولویت دادن به صورت شفاهی زبان؛ یعنی زبان گفتاری. همه زبان شناسان معمولاً همین صورت شفاهی زبان را توصیف می کنند و معتقدند که زبان شفاهی و زبان نوشتاری از نظر کارکرد دو نظام کاملاً متفاوتند.

اصل دوم: زبان وسیله برقراری ارتباط بین سخن گویان یک جامعه هم زبان است و نقش ارتباطی دارد. آندره مارتینه (زبان شناس فرانسوی) در این باره می گوید: زبان مشکل برقراری ارتباط را آسان می کند. بنابراین درس زبان خارجی در صورتی مؤثر خواهد بود که پاسخ گوی همین مشکل و نیاز انسان باشد. این مسئله توجه تازه ایست درباره کاربرد گفت و گو که برای مبتدیان به عنوان نقطه آغاز آموزش زبان مورد استفاده قرار می گیرد.

اصل سوم: استفاده از تکلم به کل رفتار فرد مربوط می شود؛ اگرچه در درجه

ص: ۶۰

اول سخن گفتن به گوش و دهان مربوط است. بنابراین، اغلب روش های جدید آموزش زبان، هم شنیداری و هم بیانی اند؛ اما دست انسان فقط برای نوشتن به کار می آید. تمام ماهیچه های صورت و بدن پیوسته در حین گفت و شنود به فعالیت می پردازند و در سخن گفتن، حرکات و ایما و اشاره ها هم هر کدام نقش عمده ای بر عهده دارند. در حقیقت تمام شخصیت فرد سخن گو در موقع تکلم وارد عمل می شود که معلم زبان هرگز نباید آن را از یاد ببرد.

اصل چهارم: این اصل زبان شناسی کار بسته به خصوصیات زبان برمی گردد؛ هر نظام زبانی، مستقل و اختیاری است. مثلاً مقوله های زبان فرانسه و انگلیسی یکسان و یکنواخت نیست؛ اما برای آنکه یادگیری زبان آسان و ساده پیش برود، بهترین راه این است که شاگردان مستقیماً در نظام زبان خارجی غوطه ور گردند و چنانچه دو نظام زبان مادری و زبان خارجی بسیار به هم نزدیک باشند، کمک گرفتن از زبان مادری شاگردان جایز نیست؛ زیرا فقط خطر ابهام را افزایش می دهد. اصولاً مقایسه مقوله های دو زبان نیز در یک مرحله ثانوی می تواند سازگار و مفید باشد؛ البته آن هم برای معلم و مؤلف در موقع تهیه و تدوین درس زبان.

امروزه با توجه به همین مبانی زبان شناختی، زبان شناسان مهم ترین نظریه پردازان آموزش زبان خارجی به شمار می روند؛ اما سؤال این جاست که چگونه یک معلم زبان می تواند از میان نظریات مختلف زبان شناسی که گاه بسیار هم با هم متفاوت اند، چیزهایی را که در امر تدریس مفید است، جدا کرده و از آنها استفاده کند؟ بدیهی است معلم زبان به دامنه وسیع اطلاعات زبان شناس علاقه مند نیست و حتی نظریه های پیچیده آن ممکن است او را دچار دل سردی کند و به جای دیدگاه های علمی به سوی «شم زبانی» اش سوق دهد.

ژیرار در قسمتی از کتاب خود برای معلّمین سه پیشنهاد ارائه می دهد تا در هر حال بتوانند گلیم خود را از آب بیرون بکشند. وی اشاره می کند: هدف معلّم پرداختن به علم زبان شناسی نیست؛ بنابراین او تنها باید زبان را بشناسد و کاربرد درست ساختارهای زبانی را به شاگردان خود بیاموزد. نیازی نیست معلّم زبان، یک نظریه زبانی را ملاک کار خود قرار دهد؛ بلکه او می تواند از میان همه نظریه ها بهترین آنها را برگزیند و به کار بندد. در هر حال وظیفه علم زبان شناسی نشان دادن روش های ارائه عناصر زبانی است و تنها در این مورد می تواند به معلّم کمک بکند که البته در جایگاه خود از مهم ترین قسمت های آموزش زبان به حساب می آید. (۱)

خلاصه

زبان پدیده ای پیچیده و انتزاعی است که به قلمرو خاصی مربوط نمی شود. هر چند زبان های زیادی در سراسر کره زمین میان آدمیان پراکنده است، اما می توان همه آنها را با یک نگاه دقیق و موشکافانه علمی، به طور یکسان بررسی کرد و نتایج به دست آمده را برای همه زبان ها تعمیم داد. به عبارت دیگر می توان زبان را نظامی ذهنی قلمداد کرد که به صورت منظم در ذهن اهل زبان وجود دارد؛ این نظام ذهنی همان چیزی است که اولین بار چامسکی در ۱۹۵۷ از آن به عنوان «توانش زبانی» یاد کرد.

توانش زبانی می تواند به وسیله گفتار یا نوشتار اهل زبان به کنش زبانی تبدیل شود. از نظر زبان شناسان، آنچه به عنوان ماده اولیه در تحقیقات زبان شناسی قابل بررسی است، همان گفتار یا صورت شفاهی زبان است؛ چراکه همیشه در میان بشر گفتار بر نوشتار مقدم بوده است. غیر از کسانی که زبان رسمی کشور، زبان

ص: ۶۲

مادری شان است، سایر افراد چه در داخل زندگی کنند و یا از خارج به آن مملکت وارد شوند، نسبت به آن زبان، نوعی کاربر درجه دو شمرده می شوند. کسانی که کاربران زبانی غیر از زبان مادری خود هستند، در صورتی که زبان دوم را در محیط اهل آن زبان و از کودکی آموخته باشند، نوع آموزش آنها یادگیری و رویکرد آنها به زبان جدید، رویکرد زبان خارجی است.

روش آموزش برای فراگیران زبان دوم، با یادگیرندگان زبان خارجی، به دلایل مختلف متفاوت است. برخی از عوامل مؤثر بر یادگیری زبان های خارجی عبارت اند از: سنّ زبان آموز، ویژگی های زبان شناختی آنان، عوامل فرهنگی و محیطی و زبان مادری که با آن تکلم می کند.

برخی علوم نیز در یادگیری زبان خارجی، توسط زبان آموز و آموزش آنها به وسیله معلّمان، تأثیر می گذارد که از جمله آنها می توان از زبان شناسی و حوزه های مختلف آن، روان شناسی و دیدگاه های گوناگونش در باب چگونگی یادگیری و یادسپاری زبان در حافظه بلندمدت، علوم آموزش و پرورش و نحوه سازمان دهی مطالب آموزشی، جامعه شناسی زبان با رویکردهای ارتباطی و نقش گرایانه و عصب شناسی زبان با دستاوردهای ارزشمندش درباره مغز و سیستم طبقه بندی اطلاعات در ذهن انسان یاد کرد.

بنابراین آموزش زبان به خارجیان که در پناه دانش نوظهور زبان شناسی از دیدگاه های سنتی خود فاصله گرفته بود، با رویکردی میان رشته ای به عنوان یک شاخه جدید علمی از رشته زبان شناسی همگانی انشعاب گرفت و زبان شناسی کاربردی یا همان علم آموزش زبان به خارجیان را به وجود آورد. در فصل های بعد، سیر تحوّل آموزش زبان به خارجیان را با مروری بر تاریخچه این علم بررسی خواهیم کرد.

هر معلم زبان، برای تدریس نیاز به عقایدی اصولی درباره زبان، یادگیری و مسائل مربوط به آن دارد؛ سپس با توجه به این عقاید اصولی، روش هایی را در تدریس پیش می گیرد که گاه شیوه های خاص خود اوست. معلمان غالباً دو دسته اند: یا محقق اند یا مقلد. معلمان محقق برای پیدا کردن عقاید اصلی درباره موضوع مورد تدریسشان به تحقیق، تفحص و تفکر می پردازند؛ درحالی که معلمان مقلد عقیده ای را که برای آن تعلیم داده شده اند، کسب کرده و براساس روش های از پیش تعیین شده به تدریس می پردازند. این که کدام یک بهتر یا موفق ترند موضوع بحث ما نیست؛ بلکه شاید بتوان گفت در بعضی موقعیت ها هر دو عملکردی یکسان دارند. روی سخن ما در این مرحله به «ماهیت رویکرد و روش» در آموزش زبان است.

رویکرد، روش، تکنیک

ادوارد آنتونی (1) زبان شناس آمریکایی در معرفی سطوح مختلف سازمان دهی

ص: ۶۵

آموزشی زبان، سه سطح تعیین کرد که خود، آنها را رویکرد، روش و تکنیک نامید. وی می نویسد:

رویکرد، مجموعه ای از مفروضات هم بسته است که با ماهیت آموزش و یادگیری زبان سروکار دارد. رویکرد مربوط به اصل بدیهی است و ماهیت موضوعی را که باید آموخته شود، توصیف می کند. روش، طرحی کلی برای ارائه مرتب مطالب زبانی است که هیچ بخش آن با بخش دیگر تضاد ندارد و تمامی بخش ها بر اساس یک رویکرد منتخب استوار است... در داخل یک رویکرد روش های زیادی می تواند وجود داشته باشد. تکنیک، همان تحقق و اجراست؛ یعنی همان اعمالی که در واقع در کلاس درس روی می دهد. یک شگرد و یک تدبیر خاص است که برای دست یابی به یک هدف آبی به کار برده می شود.

(۱)

در آموزش زبان دو رویکرد اساسی وجود دارد: رویکرد اول که از نظر تاریخی نیز بر دیگر رویکردها پیشی دارد، نظریه زبانی است که به آموزش زبان از دیدگاه دانش زبان شناسی می پردازد. دیگر، رویکردهای مربوط به یادگیری اند که به دلیل محتوای شناختی خود به ماهیت و سرشت انسان و بافت فیزیکی که در آن یادگیری زبان حادث می شود دلالت دارند.

رویکرد زبانی

در این رویکرد سه دیدگاه اصلی وجود دارد که دیدگاه سنتی ساخت گرایی اولین آن هاست. در این دیدگاه زبان، نظامی ساخته شده از عناصر ساختاری مرتبط با هم برای قالب ریزی معناست. زبان آموز با تسلط یافتن بر عناصر زبانی و نحوه ارتباط بین آنها قادر به تولید و درک زبان خارجی خواهد بود. با این

ص: ۶۶

دیدگاه، روش های شنیداری-گفتاری، پاسخ فیزیکی کامل (یا کاملاً فیزیکی) و روش خاموش به وجود آمدند.

دومین دیدگاه در رویکرد زبانی، دیدگاه کارکردی (نقشی) زبان است. بنابراین دیدگاه، زبان از شکلی صرفاً ساختاری و مبتنی بر واژگان و دستور زبان ساخته نشده است؛ بلکه علاوه بر اینها دارای بعد معنایی و ارتباطی نیز هست. پیروان این دیدگاه که پس از نظریه ساخت گرایبی به وجود آمد، طرح درسی ارائه دادند که در آن علاوه بر ساختارهای زبانی، به مفاهیم و معانی زبان ها نیز توجه شده بود. با توجه به همین دیدگاه مسئله انگلیسی برای مقاصد خاص مطرح شد.

سومین دیدگاه زبانی را می توان دیدگاه تعاملی نامید. دیدگاه تعاملی به زبان به عنوان ابزار ارتباطی بین افراد اجتماع می پردازد. در این دیدگاه محاوره، عمل و حرکت، الگوهای مورد استفاده در تدریسند که می توان این الگوها را سازمان دهی و مشخص کرد یا به میل خود زبان آموز، که به منزله یک متعامل است، واگذار کرد تا الگوها را بسازد.

«آموزش زبان تکلیف محور» بنابراین دیدگاه مدون شده است. نیز روش های «زبان کل گرا»، «برنامه ریزی عصب شناختی زبان»، «یادگیری جمعی» و «آموزش محتوا محور» در اصول خود به این رویکرد نیز نظر دارند. (۱)

رویکرد یادگیری

علاوه بر شناخت دانش های زبانی برای یک روش تدریس باید به فرایندهای یادگیری نیز توجه کرد. این که زبان آموز، معلم و موقعیت های یادگیری، دخیل چه

ص: ۶۷

عوامل روان شناختی و شناختی هستند و چگونه می شود فرایندهای یادگیری را فعال کرد؛ رویکرد جدیدی به مسئله آموزش زبان را پیش روی ما می نهد که به رویکرد «یادگیری» یا رویکرد روان شناختی موسوم است. پیوند دیرین مسائل روان شناختی و آموزش زبان باعث تأثیرگذاری فراوان نظریه های روان شناسی بر این دانش شده است. (۱)

کراشن (۲) و ترل (۳) که اولی زبان شناس و دومی یک معلم زبان اسپانیولی بود، در کالیفرنیا آمریکا تصمیم گرفتند به کمک یکدیگر یک رویکرد جدید مبتنی بر نظریات زبانی و یادگیری به وجود بیاورند. کراشن بین فرایند فراگیری (که در شرایط طبیعی یادگیرنده به کسب قواعد زبانی از طریق کاربرد زبان برای برقراری ارتباط می پردازد) و یادگیری (به معنی مطالعه رسمی قواعد زبانی در حالتی خودآگاه) تفاوت قایل می شود. این دو، به کمک هم طرح نظری را پایه گذاری کردند که به «روش طبیعی» معروف است. «روش یادگیری مشاوره ای» چارلز ای کوران (۴) که تلاش می کند محیط درس را خالی از ترس و ناامنی و همراه با اعتماد به نفس کند، روش پاسخ کاملاً فیزیکی جیمز آشر (۵) که به فرآیند یادگیری زبان دوم براساس مراحل فراگیری زبان اول توسط کودک توجه دارد و روش خاموش کالب گاتگنو (۶) که به یادگیری خودآگاه و استفاده از هوش زبان آموز توجه دارد، روش هایی مبتنی بر نظریه یادگیری هستند. (۷)

ص: ۶۸

۱- (۱). برای آشنایی با رویکردهای روان شناسی و تأثیر آن بر یادگیری زبان های خارجی، ر.ک: روان شناسی برای مدرسان زبان.

۲- (۲). Krashen.

۳- (۳). Terrell.

۴- (۴). Charles A Curran.

۵- (۵). James Asher.

۶- (۶). Caleb Gattegno.

۷- (۷). رویکردها و روش ها در آموزش زبان، ص ۳۰ و ۲۵۷.

آشکار است که تنها با داشتن یک رویکرد نظری نمی توان یک روش داشت. برای تهیه یک روش مفید نیازمند طرح درس هستیم. برای این که یک رویکرد به روش منتهی شود، لازم است یک طرح درس برای نظام آموزشی بنا نهاده شود. طرح درسی، سطحی از تحلیل روش است که در آن این موارد را مد نظر داریم:

الف) اهداف یک روش کدامند؟

ب) محتوای زبانی چگونه گزینش شده و در درون روش سازمان دهی شده اند؟

ج) انواع تکالیف یادگیری و فعالیت های تدریسی که آن روش آنها را تجویز می کند؟

د) نقش زبان آموز؟

ه) نقش معلم؟

و) نقش مطالب آموزشی. (۱)

ایجاد یک طرح درس، چیزی است که هر رویکرد تدریس برای عملی شدن بدان نیازمند است. هر طرح درس همه تکنیک ها و موازین لازم برای ارائه یک درس از آغازین مرحله تا مراحل پایانی را باید شامل شود و به گونه ای طراحی شود که به کار بستن آن مستلزم نیل به موفقیت باشد.

انتخاب از بین رویکردها

این که کدام رویکرد بهتر است، سؤالی است که پاسخ مشخصی ندارد. امروزه همه نظریه پردازان آموزش زبان های خارجی بر این عقیده اند که بدون داشتن دانش هایی درباره زبان نمی توان به آموزش آن پرداخت و بدون دانستن و به کار

ص: ۶۹

بستن اصول روان‌شناختی، نمی‌توان کنترل لازم را بر یادگیرنده و محیط آموزشی اعمال کرد. بنا بر همین دیدگاه، بسیاری از روش‌های زبان‌آموزی از دل رویکردهای زبانی و یادگیری روان‌شناختی بیرون آمده‌اند. روش «شنیداری-گفتاری» یکی از این روش‌هاست. همچنین معلمین می‌توانند برای تدریس خود، با تکیه بر دیدگاه‌های مختلف، روش جدیدی به وجود بیاورند که نیازهای آنان را در محیط آموزشی برآورده کند.

لارسن (۱) درباره انتخاب از بین روش‌های آموزش زبان می‌نویسد:

قبل از آن که اعتقاد پیدا کنیم که یک روش، قطعاً بهترین است، باید به خاطر داشته باشیم که روش‌ها خارج از محیط خود قرار گرفته‌اند. آنها شرایط مطلوبی را براساس اعتقادات معین شرح می‌دهند. آنها با چه چیز، چگونه و چرا سروکار دارند و چیزی در مورد چه کسی، چه وقت و کجا بیان نمی‌کنند. هر روشی که به اجرا در می‌آید، حداقل توسط معلم، زبان‌آموز، شرایط آموزش و محیط وسیع‌تر اجتماعی-فرهنگی شکل می‌پذیرد. بنابراین روشی خاص نمی‌تواند نسخه تجویزی برای موفقیت همگان باشد. (۲)

پارک پالمر گفته است: «هنگامی که شخص الف صحبت می‌کند، متوجه می‌شوم روشی که برای او کارآیی دارد، برای من مفید نخواهد بود؛ چون براین اساس که من چه کسی هستم طرح ریزی نشده است». (۳)

بنابراین، شناخت ارزش‌ها و پایه‌های فکری و فلسفی یک معلم می‌تواند به او کمک کند تا از میان شیوه‌های گوناگون تدریس زبان خارجی، آنها را که با

ص: ۷۰

۱- (۱) - Larsen Freeman.

۲- (۲). دایان لارسن فریمن، اصول و فنون آموزش زبان، ص ۱۷۷.

۳- (۳). همان، ص ۱۷۸.

شرایط او و شاگردان و محیط فرهنگی و اجتماعی آنها سازگارتر است انتخاب کند و یا روشی تلفیقی را به وجود آورد.

در ادامه، مهم ترین و تأثیرگذارترین روش های آموزش زبان را با توجه به روند شکل گیری آنها از نظر تاریخی معرفی می کنیم تا مقدمه ای باشد برای ارائه یک روش تدریس هدفمند برای آموزش زبان فارسی به خارجیان.

ص: ۷۱

از قرن نوزدهم به بعد، به دلیل گسترش ارتباطات بشری و آسان شدن رفت و آمد بین مردم پنج قاره، به آموزش زبان توجه خاصی شد. از همان زمان تاکنون روش های مختلفی برای یادگیری زبان های خارجی پیشنهاد و آزمایش شد؛ اما در همه آنها نقایصی دیده می شد و هیچ یک در عمل نتوانستند به هدف خود یعنی آموزش طیف وسیعی از داوطلبان زبان خارجی دست یابند. هرچند در ایران ما آموزش زبان به ویژه زبان فارسی به خارجیان کاملاً منطبق با روش های تجربه شده در دنیا نبوده است، اما جا دارد برای شناخت روش های آموزشی خودمان، روش های تجربه شده گذشته و حال دنیا را بشناسیم.

روش دستور-ترجمه

(۱)

اولین قدم در تدریس مستقیم زبان، با روش «دستور-ترجمه» بود. در این

ص: ۷۳

روش که پس از رسمیت افتادن زبان لاتین به عنوان زبان رسمی و علمی در میان کشورهای اروپایی شکل گرفت، هدف اصلی آشنایی با ادبیات مکتوب لاتین و درک بهتر زبان مادری بود. کتاب های آموزش در این روش به دو بخش تقسیم می شد: بخش اول به توضیح قواعد زبان و استثنائات آن به همراه واژگان می پرداخت که دانشجو باید آنها را حفظ می کرد و بخش دوم، تمریناتی برای ترجمه بود. جملات کلیشه ای و دارای ساختار نحوی مشخص و دستوری که دانشجو باید آنها را از زبان اصلی به زبان مادری خود برمی گرداند. درک مطلب و شبیه سازی دستور و واژگان در آزمون ترجمه ای قرار می گرفتند. اگر این دانشجویان می توانستند متون قرائتی را به زبان اول ترجمه کنند و مطالب زیادی را برای ترجمه کردن تمرینات بدانند و متنی را از زبان اول به زبان دوم برگردانند، کافی بود. (۱)

ویژگی های اصلی روش دستور-ترجمه عبارت اند از:

۱. زبان مادری به عنوان نظام مرجع برای فراگیری زبان دوم شمرده می شود.
۲. تنها خواندن و نوشتن در آن مطرح است و به شنیدن و گفت و گو بهایی داده نمی شود.
۳. انتخاب واژگان صرفاً بر مبنای متن های مورد استفاده خوانداری است که با کمک فرهنگ لغت های دو زبانه تدریس می شود.
۴. جمله، واحد اصلی آموزش و تمرین زبان است و تأکید بر آن، تلاشی برای آسان سازی امر یادگیری شمرده می شود.
۵. از زبان آموزان انتظار می رود به استانداردهای بالایی در ترجمه دست یابند.

ص: ۷۴

۶. قواعد دستوری به صورت قیاسی تدریس می شود.

در بیشتر متن های متعلق به روش دستور-ترجمه از یک برنامه درسی برای توالی سازی نکات دستوری در سرتاسر متن تبعیت می شود؛ یعنی تلاش می شود دستور زبان به صورت نظام مند و سازمان یافته تدریس شود.

۷. از زبان مادری زبان آموز در تدریس مستقیماً استفاده می شود. (۱)

روش دستور-ترجمه در طی دهه های ۱۸۴۰ تا ۱۹۴۰ روش گسترده آموزش زبان خارجی در اروپا بود. در اواسط و اواخر قرن نوزدهم به تدریج مخالفت هایی با این روش در کشورهای اروپایی ابراز شد که منجر به ایجاد رویکردهای نوینی در آموزش زبان گردید.

روش مستقیم

(۲)

از سال ۱۹۵۰ دانشمندان با استفاده از نظریات ابتدایی علوم روان شناسی و زبان شناسی، روشی را در یادگیری زبان خارجی پیشنهاد کردند که برآمده از روش های طبیعی زبان آموزی بود و بعدها به «روش مستقیم» معروف گردید. اصلاح گرایان قرن نوزدهم با الهام از روش زبان آموزی در کودکان، روشی را به وجود آوردند که به «روش طبیعی» معروف شد. تلاش برای کشف روال های طبیعی فراگیری زبان اول و به کار بستن آنها در یادگیری زبان دوم در سرتاسر تاریخچه آموزش زبان ادامه پیدا کرد. در این دوره، خانواده ها کودکان خود را برای یادگیری طبیعی یک زبان به خانواده هایی در کشورهای دیگر می سپردند تا به طور طبیعی و مستقیم زبان جدید را بیاموزند. فرانکه (۳) محقق آلمانی اصول

ص: ۷۵

۱- (۱). رویکردها و روش ها در آموزش زبان، ص ۷ و ۸.

۲- (۲). The Direct Method.

۳- (۳). Franke.

روان شناختی «تداعی مستقیم» را تدوین کرد. فرانکه معتقد بود:

یک زبان، زمانی به بهترین نحو آموزش داده می شود که زبان آموز در کلاس درس فعالانه از آن استفاده کنند. معلمین به جای استفاده از شیوه های تحلیل که تأکید بر توضیح قواعد دستوری در کلاس درس دارد، باید کاربرد خودجوش و مستقیم زبان خارجی را در کلاس درس ترغیب کنند و سپس زبان آموز قادر خواهند بود که دستور زبان را خودشان استنباط کنند. معلم در مراحل نخست یادگیری جای کتاب را می گیرد. صحبت کردن با توجه نظام مند به تلفظ شروع می شود. از کلماتی که زبان آموز از پیش بلد است، برای تدریس واژگان جدید استفاده می شود؛ البته با استفاده از تقلید، نمایش و تصاویر.

(۱)

روش مستقیم یک قاعده بنیادی دارد و آن ممنوع بودن ترجمه است. خواندن متن با صدای بلند (پیش از دانستن معنا)، تمرین پرسش و پاسخ به زبان مقصد توسط معلم و شاگردان، وادار کردن زبان آموز به اصلاح اشتباهات به وسیله خودشان، تمرین مکالمه به صورتی که ساختارهای دستوری تکرار و به کار بسته شود، تمرین پر کردن جاهای خالی و دیکته گرفتن، از تکنیک های عملی این روش است. (۲)

روش مستقیم در بعضی مراکز خصوصی زبان آموزی (مانند مدارس برلینتر) موفقیت چشمگیری داشت، اما به دلیل بی تجربگی معلمان و علل ساختاری که در این روش بود، به زودی سیستم های آموزشی متوجه کاستی هایی در آن شدند که خود باعث پیدایش شیوه های دیگری شد. یکی از دستاوردهای ماندگار روش مستقیم، خود مفهوم روش بود. اختلاف نظر بر سر روش مستقیم، منجر به

ص: ۷۶

۱- (۱). همان، ص ۱۵.

۲- (۲). اصول و فنون آموزش زبان، ص ۳۰.

بحث های زیادی درباره چگونگی تدریس زبان دوم شد و ظهور و سقوط بسیاری از رویکردها و روش ها را در قرن بیستم رقم زد.

روش فشرده ارتش

(۱)

روش مستقیم، به دلیل عدم دسترسی به معلمان ماهر زبان خارجی و نبود شرایط محیطی مناسب، در آمریکا با شکست مواجه شد. در طول دهه ۴۰ وقوع جنگ جهانی دوم نیاز شدیدی برای آموزش زبان های خارجی برای سربازان آمریکایی به وجود آورد. ارتش دست به دامان زبان شناسان شد و گروهی برای تهیه و تدوین کتاب هایی با توجه به جدیدترین دستاوردهای زبان شناسی توصیفی و ساختگرا مأمور شدند. مشهورترین این زبان شناسان لئونارد بلومفیلد بود. (۲)

پایه کلاس های ارتش، بر آموزش های کوتاه مدت و همه جانبه گذاشته شده بود. ویژگی های اصلی روش ارتش را می توان به صورت زیر برشمرد:

۱. بیشترین محتوای درس در کوتاه ترین زمان: زبان آموز باید هفته ای ۱۷ ساعت با زبان خارجی در تماس قرار می گرفتند. هر دوره ۳۶ هفته و در مجموع ۶۱۲ ساعت آموزش و تمرین بود. این تعداد ساعت، پنج برابر یک کلاس در دانشگاه بود.

۲. بالاترین معیارها در گزینش دانشجو و برنامه اجرایی: دانشجویان هنگام پذیرش به طور بسیار دقیق گزینش و با معیارهای ویژه ای انتخاب می شدند. از آنها انتظار می رفت که بسیار سریع یاد بگیرند و پیشرفت تحصیلی بالایی داشته باشند. با این همه تنها ۲۹٪ از کل زبان آموزانی که موفق به اتمام دوره می شدند، می توانستند واجد شرایط قبولی بشوند.

ص: ۷۷

۱- (۱) - The Army or Intensive Method.

۲- (۲). داگلاس براون، اصول یادگیری و آموزش زبان، ص ۷۷ و زبان شناسی کاربردی، ص ۳۰۳.

۳. انگیزه بسیار بالا: زبان آموزان که همگی از سربازان ارتش آمریکا بودند، به دلیل وطن پرستی و ادای دین به وطن، همیشه خود را در سطح بالایی از نظر تحصیلی نگه می داشتند که این به پیشرفت آنان بسیار کمک می کرد.

۴. یکپارچگی حوزه های تحصیلی دیگر با زبان آموزی: علاوه بر ۱۷ ساعت یادگیری زبان خارجی و تماس مستقیم با آن، برای کارآموزان به صورت اجباری هفته ای ۱۰ ساعت نیز موضوعات مرتبط با زبان خارجی مورد آموزش، از قبیل تاریخ، سیاست، جغرافیا و اقتصاد منطقه مورد تحصیل آموزش داده می شد.

۵. اهداف آموزشی دقیق و روشن: ارتش از سربازان خود می خواست که بتوانند به طور مشخص، بر گفتار زبان مورد آموزش، در حدّ صحبت کردن صحیح و روان و با تلفظ قابل قبول نزد مردم بومی آن زبان صحبت کنند و در موقعیت های ارتباطی با افراد بومی بتوانند درک شنیداری و استنباط کاملی از سخنان آنان داشته باشند.

۶. کلاس های کوچک: کلاس های زبان آموزی، همیشه با تعداد محدودی زبان آموز برگزار می شد تا فرصت تمرین و تکرار و رسیدگی به همه آنان به یک اندازه وجود داشته باشد. این کلاس ها همیشه ۱۰ نفره بود. (۱)

ارتش اگرچه در یک دوره زمانی کوتاه موفقیت های بسیاری به دست آورد، اما در سایر آموزشگاه ها و دیگر کشورها این شیوه نتوانست به طور کامل پیاده شود؛ اما خود مقدمه ای شد برای ایجاد روش شنیداری-گفتاری که یکی از کاربردی ترین روش های آموزش زبان دنیاست.

ص: ۷۸

پس از جنگ جهانی دوم، آمریکاییان که تجربه خوبی از زبان آموزی را پشت سر نهاده بودند، به یادگیری زبان های خارجی با اهداف بین المللی (تجارت، روابط سیاسی، فرهنگی و...) علاقه مند شدند و ثبت نام در کلاس های زبان خارجی، بسیار رونق گرفت. مسئولان آموزش زبان، مدارس مخصوصی برای رشد سریع تر آموزش و توجه به نظریات روان شناسی رفتارگرا و تئوری محرک پاسخ، روش شنیداری-گفتاری را به وجود آوردند. چستین درباره اصول بنیادی روش شنیداری-گفتاری می نویسد:

در این جا هدف این بود که زبان آموز را به بینشی برسانند که بتوانند زبان را به صورت خودکار و غیر آگاهانه به کار ببرند؛ درست مانند متکلمین زبان اصلی که به همین صورت عمل می کنند. این هدف با شرطی سازی زبان آموز در دادن جواب هایی به طور خودکار و بدون تفکر در خلال به خاطر سپاری و تقلید، با گفت و گوها و به صورت تمرینات الگوی شفاهی، موفقیت آمیز بود. زبان آموزان گفت و گوها را حفظ می کردند و تمرین های شفاهی پیشین را اجرا می کردند تا توضیح ساختارهای دستوری دخیل در آنها را کسب کنند. زبان آموز مهارت های زبان را در همان نظم و ترتیب زبان اول یاد می گرفتند که عبارت بودند از: درک شنیداری، صحبت کردن، خواندن و نوشتن. (۲)

هر درس با یک گفت و گو آغاز می شد. معلم از زبان آموز سؤالاتی می پرسید و او با جملاتی که آنها را حفظ کرده بود، پاسخ می گفت. تمرین، تکرار، جایگزین سازی کلمات و عبارات در ساختار جمله ها، شیوه های مسلّمی بود که با اصول روان شناسی رفتارگرای اسکینر (شرطی سازی) درآمیخته بود. این روش

ص: ۷۹

۱- (۱) - The Audio Lingual Method.

۲- (۲). گسترش مهارت های آموزش زبان دوم، ص ۱۴۰.

در یک دوره کوتاه مدت بسیار موفقیت آمیز بود و نتایج درخشانی نیز به بار آورد، اما در همه جا نتوانست اجرا شود.

روش تدریس خاموش

(۱)

در اوایل دهه ۱۹۶۰ نوام چامسکی زبان شناس آمریکایی، این عقیده را که «یادگیری یک زبان، شکل دادن به یک سری عادات است» به طور جدی به چالش کشید. چامسکی اظهار داشت: «فراگیری زبان نمی تواند از طریق تشکیل عادت روی دهد؛ چرا که مردم قادر به ساخت و درک آنچه که قبلاً نشنیده اند، هستند.» وی گفت: زبان را نباید نتیجه شکل گیری عادت دانست؛ بلکه زبان محصول شکل گیری قواعد است. (۲) وی رشد زبان را به رشد میوه تشبیه کرد که اگرچه عوامل خارجی ممکن است تا حدی در آن مشارکت کنند، اما این نیروی درونی و خاصیت درخت است که باید عصاره میوه را به کمال مطلوب برساند. هر زبانی نیز در طی جریانی که تا حدی به طور ذاتی تعیین می شود، با جرح و تعدیلاتی که بازتاب کاربرد مشاهده شده است، تحت تأثیر عوامل محیطی و محرک و شکل دهنده، تعیین می شود، رشد می کند و به بلوغ می رسد. (۳)

چامسکی با ارائه نظریات خود، انقلابی در زبان شناسی به وجود آورد و معلمان زبان را به سمت ژرف ساخت زبان سوق داد. در همین زمان اصول روان شناسی نیز از رفتارگرایی محض، به دیدگاه های شناختی تغییر کرد و موقعیت جدیدی را برای آموزش زبان های خارجی رقم زد. دهه ۱۹۷۰ در عین آشفتگی،

ص: ۸۰

۱- (۱) - The Silent Way.

۲- (۲) . اصول و فنون آموزش زبان، ص ۵۳.

۳- (۳) . نوام چامسکی، دانش زبان، ص ۳۰.

دورانی پربار برای نظریات یادگیری زبان دوم و زبان خارجی بود. روش صامت و چند روش دیگر حاصل این دوره فشرده است. روش صامت یا خاموش نام روشی است که توسط کالب گاتگنو مطرح شد. این روش، مبنی بر این بود که معلم باید در کلاس تا حد امکان ساکت باشد تا فرصت سخن گفتن به زبان دوم برای زبان آموز فراهم شود. در این روند، زبان آموز از طریق حل مسئله و کشف فعالیت یاد می گیرد که حافظه خود را تقویت کند و زبان جدید را به خاطر بسپارد. ریچاردز و راجرز در این باره می نویسند:

گاتگنو واژگان را جنبه اصلی یادگیری زبان می داند و در نتیجه انتخاب واژگان بسیار مهم شمرده می شود. مهم ترین واژگان برای زبان آموز، آن هایی است که در زبان فوق العاده کارکردی و چند کاره است و بسیاری از آنها دارای معادل های مستقیم در زبان بومی زبان آموز نیست. این «واژگان کارکردی» به قول گاتگنو کلیدی برای فهمیدن «روح» زبان است. (۱)

ابزارهای کمک آموزشی همانند میله های رنگ شده کوچک با طول های مختلف و نمودارهای دیواری که برای آموزش رنگ ها، صفات و اعداد و افعال (دادن، گرفتن، برداشتن و...) استفاده می شود، از اجزای جدایی ناپذیر دوره اولیه تدریس به روش خاموش است. نمودارها به معرفی الگوهای تلفظ، نمودارهای دستوری و امثال آن می پردازند. (۲) معلم یک ساختار زبانی را ایجاد کرده و سپس سکوت می کند و خطاهای زبان آموزان از طریق هم کلاسی هایشان تصحیح می شود. معلم از انتقادات زبان آموز در کلاس، پس از هر جلسه درس استقبال می کند. این روش به دلیل دشواری هایی که برای معلم به وجود می آورد و

ص: ۸۱

۱- (۱). رویکردها و روش ها در آموزش زبان، ص ۱۱۵.

۲- (۲). آموزش یادگیری و آموزش زبان، ص ۱۱.

عادت نداشتن شاگردان، همچنین به تدریج کم شدن انگیزه های آنان برای ادامه روند یادگیری، استقبال همگانی نیافت. (۱)

روش تلقین پذیری

(۲)

این روش که برخاسته از دانش های جدید بشر در زمینه روان شناسی و عصب شناسی مغز انسان بود، بیش از هر چیز به انسان و حالت های درونی اش توجه نشان داد. نام «لوزانوف» (۳) در دهه هفتم سده بیستم با روش تلقین پذیری گره خورده است.

لئونتیف (۴) در کتاب روان شناسی و یادگیری زبان به معرفی این روش که محصول دوران پس از انقلاب جماهیر شوروی است می پردازد. او می نویسد:

عنصر عمده ای که روش تلقینی از روان درمانی وام گرفت، استفاده عملی از تلقین است. مفهوم تلقین در آموزش تازگی نداشت. چنان که می دانیم، سویادوشچ روان پزشک و روان درمان گر نامدار درباره جذب اطلاعات در خواب، آزمایش هایی موفقیت آمیز کرد. بعدها این آزمایش ها به آموزش ضمن خواب یعنی به شیوه ای برای آموزش زبان «به شاگرد خوابیده» انجامید. (۵)

دستاورد های روش تلقین پذیری در میان مریبان بلغاری بسیار قابل توجه بود. آنها در جریان ۱۰۰ تا ۱۲۰ ساعت آموزش در جلسات ۴-۵ ساعته به سه هدف زیر دست یافتند:

۱. در محیط آموزشی تلقینی، شمار کلماتی که شاگرد توانست در یک واحد زمانی به یاد بسپارد، افزایش یافت.

ص: ۸۲

۱- (۱). اصول و فنون آموزش زبان، ص ۶۸-۷۰.

۲- (۲). Suggestopedia Method.

۳- (۳). Lozanow.

۴- (۴). Leontiev.

۵- (۵). الکسی لئونتیف، روان شناسی و یادگیری زبان، ص ۸۸.

۲. مهارت های ارتباطی زبان آموز در استفاده از واحدهای زبانی فراگرفته شده، هنگام ارتباط با خارجیان افزایش یافت.

۳. میل زبان آموز به شرکت در کلاس های تلقین پذیری زبان بالا رفت و انگیزه توأم با آرامش خاطر در آنها به وفور دیده شد. (۱)

این روش در اتحاد جماهیر شوروی سابق، مجارستان و آلمان شرقی پذیرفته شد؛ البته در صحت ادعاهای لوزانف و لئونتیف تردیدهای بسیاری وجود دارد، اما نشان می دهد که آرامش خاطر و راحتی روان شاگردان در فراگیری معلومات زبانی تأثیری بسزا دارد.

یادگیری جمعی زبان

(۲)

از دیگر طراحان شیوه های تدریس دهه ۱۹۷۰ چارلز کوران (۳) را می توان نام برد. وی که متخصص مشاوره و پروفیسور روان شناسی در دانشگاه یولولای شیکاگو بود، در مدل آموزشی مشورتی خود تحت تأثیر نظریه آموزشی کارل راجرز (۴) روان شناس قرار گرفت. (۵)

کوران پی برد که بزرگ سالان در محیطهای جدید، نوعی احساس ترس و نادانی می کنند و برای جلوگیری از احمق جلوه کردن خود، از شرکت فعالانه در کلاس ها می گریزند. «کوران عقیده داشت که برای معلمان یکی از راه های مقابله با ترس های زبان آموز، مشاور زبان شدن است». (۶)

ص: ۸۳

۱- (۱). همان، ص ۸۹.

۲- (۲). Community Language Learning.

۳- (۳). Charles Curran.

۴- (۴). Carl Rogers.

۵- (۵). رویکردها و روش ها در آموزش زبان، ص ۱۲۶.

۶- (۶). اصول و فنون آموزش زبان، ص ۸۷.

روش کار به این صورت است که زبان آموزان که گاه مبتدی نیز هستند، گرد هم می آیند و معلم در میان آنان نقش یک «مترجم» را از زبان مادری به زبان مقصد بازی می کند. زبان آموز اول، جمله ای را که دوست دارد، به زبان مادری می گوید و معلم آن را به زبان مقصد ترجمه می کند و زبان آموزان آن را تکرار می کنند (هر قدر که بخواهند، معلم جمله ترجمه شده را برای آنها تکرار می کند). روند سؤال و جواب به وسیله شاگردان با هم و با معلم ادامه پیدا می کند تا در نهایت همگی جملات گفته شده را حفظ کنند. در این روش برای تکرار گفت و گوها از ضبط صوت هم استفاده می کنند. (۱)

یادگیری جمعی زبان، آموزش در گروه های کوچک است؛ «گروه های کوچک این امکان را به زبان آموز می دهد که یکدیگر را بهتر بشناسند که این امر سبب شکل گیری جامعه ای در بین اعضای کلاس می گردد». (۲)

دیدگاه کوران، نگاهی انسان گرایانه است و در آن شأن و شخصیت اجتماعی انسان در نظر گرفته می شود. وی زبان را امری تعاملی در میان مردم یک جامعه می داند و دوام آن را مبتنی بر دوام مکالمه و پرسش و پاسخ توسط افراد برمی شمارد. این نظریه به خوبی در تکنیک های یادگیری جمعی به کار بسته می شود.

روش پاسخ فیزیکی کامل

(۳)

درک روش پاسخ فیزیکی کامل، وابسته به درک «رویکرد ادراکی» است. بیشتر روش های آموزش زبان، از همان ابتدا سعی می کنند زبان آموز را به سخن

ص: ۸۴

۱- (۱). اصول یادگیری و آموزش زبان، ص ۱۰۷.

۲- (۲). اصول و فنون آموزش زبان، ص ۱۰۳.

۳- (۳). Total Physical Response.

وادرند، اما در رویکرد ادراکی، از زبان آموزان درخواست می شود که سکوت کنند و پیش از سخن گفتن، به درک آنچه که می شنوند بپردازند و زمانی که به آمادگی کامل رسیدند، سخن بگویند.

این روش نتیجه تحقیقات گسترده زبانی در حدود سال های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ بود. در این تحقیقات، یادگیری زبان از روی روش طبیعی به حرف آمدن کودک الگوبرداری شده بود. این فرضیه می گوید:

کودک زبان مادری اش را فرا می گیرد. او قبل از ادای حتی یک کلمه، ماه های زیادی را با گوش دادن به اطرافیانش سپری می کند. کودک برای درک صداهایی که می شنود، وقت دارد. هیچ کس به او نمی گوید که باید حرف بزند؛ او هنگامی که آمادگی برای حرف زدن داشت، تصمیم می گیرد که حرف بزند. (۱)

از این رویکرد دست کم چهار روش به وجود آمد که مهم ترین آنها همان روش پاسخ فیزیکی کامل است. جیمز آشر (۲) پایه گذار این روش بود. او که با گرایش فکری روان شناسی انسان گرایانه به آموزش زبان می نگریست، نقش عوامل عاطفی را در یادگیری زبان بسیار مهم می دانست. وی سعی داشت تا با روشی توأم با حرکات نمایشی و بازی، باعث کاهش استرس زبان آموز شود. (۳) کودکان در مواجهه با بزرگ سالان بیشتر جملات امری منفی، مثبت یا سؤالی را می شنوند و خواندن و نوشتن به مراحل پیشرفته تر زبان آموزی اختصاص می یابد. وی تصاویری را تهیه کرده بود که زبان آموز با شنیدن نام آنها می توانستند بدون گفتن کلمه ای بدان اشاره کنند. اینها همان تکنیک هایی بود که آشر در تدریس خود از آنها بهره می جست.

ص: ۸۵

۱- (۱). همان، ص ۱۰۵.

۲- (۲). James Asher.

۳- (۳). رویکردها و روش ها در آموزش زبان، ص ۱۰۱.

(۱)

هدف از آموختن زبان برای هر زبان آموزی، برقراری ارتباط با اهل آن زبان است. این هدف مورد توجه همه رویکردها و روش های زبانی که تاکنون معرفی کرده ایم بوده است؛ اما این که هر یک از این روش ها تا چه حد توانسته است در میان طرفداران خود، رویکرد ارتباطی را تقویت کند، امری است که جای تأمل بسیار دارد. زبان آموزان بسیاری موفق به کسب قواعد زبان می شوند، اما قادر به برقراری ارتباط در موقعیت های مختلفی مانند: قول دادن، دعوت کردن، نپذیرفتن یک دعوت و... نیستند. هایمز (۲) می گوید:

توانایی ارتباط برقرار کردن مستلزم داشتن چیزی بیش از توانش زبانی است. این امر به داشتن توانش ارتباطی نیز نیاز دارد؛ یعنی بدانیم چه وقت و چگونه، چیزی را به چه کسی بگوییم. (۳)

چامسکی در کتاب ساختارهای نحوی نشان داد که نظریه های ساختگرای استاندارد رایج زبان در آن زمان نمی توانند ویژگی بنیادین زبان یعنی خلاقیت و منحصر به فرد بودن جملات بیان شده توسط افراد را توجیه کنند. بعدها در سال ۱۹۷۱ دی.ای. ویلکینز (۴) در مقاله ای معانی ارتباطی را که یک زبان آموز برای درک و بیان به آنها نیاز داشت، مورد تحلیل و بررسی قرار داد.

ویلکینز به جای توصیف هسته زبان از طریق مفاهیم سنتی دستور زبان و واژگان، سعی کرد تا آن نظام های معانی را نشان دهد که در ورای کاربرد ارتباطی زبان قرار داشتند. او دو نوع معنا را توصیف کرد: مقولات مفهومی (مفاهیمی

ص: ۸۶

۱- (۱) - Communicative Language Teaching.

۲- (۲) - Hymes.

۳- (۳) . اصول و فنون آموزش زبان، ص ۱۱۸.

۴- (۴) - D.A. Wilkins.

چون زمان، توالی، کمیت، مکان، فراوانی) و مقولات نقشِ ارتباطی (درخواست ها، انکارها، پیشنهادها، گلایه ها). (۱)

ویلکینز طرح خود را در ۱۹۷۲ در کتاب برنامه های درسی مفهومی ارائه کرد که تأثیر زیادی بر ایجاد و توسعه آموزش ارتباطی زبان گذاشت و در همه روش های بعدی آموزش زبان مورد توجه واقع شد. بعدها شناخت ابعاد ارتباطی در فرهنگ های مختلف از مسائل بسیار اساسی آموزش زبان دوم شمرده و به مسائلی همانند زبان و جنسیت، سبک های مختلف بیان، ارتباط غیر کلامی، حرکت شناسی اندام، برخوردهای چشمی، فاصله شناسی در هنگام گفت و گو، اشیاء و مصنوعات تزئینی مورد استفاده در ظاهر افراد، لمس کردن و ابعاد بویایی در ارتباطهای انسانی توجه خاصی شد و کتاب های گوناگونی نیز نوشته شد.

برای نمونه در بعضی از فرهنگ ها ضمائر، کلمات خاص یا لحن کلام جنسیتی، باعث سوء تفاهماتی در درک معنای کلام می شود. در زبان ژاپنی، زبان زنان و مردان با گونه های نحوی، زیر و بمی صدا و اصطلاحات غیر کلامی متمایز می گردد؛ از این رو مثلاً مردان آمریکایی که زبان ژاپنی را از یک زن می آموزند، در رویارویی با مردان ژاپنی سهواً چیزهایی را مثل یک زن می گویند که موجب شرمندگی آنان خواهد بود؛ در حالی که در زبان فارسی این صبغه جنسیتی اصلاً وجود ندارد. در بسیاری از فرهنگ ها از حرکات متفاوت اندام ها برای رساندن معنایی مشترک استفاده می شود. تکان دادن سر به طرف پایین، بین اروپایی ها به معنای «بله» است، امّا در زبان اسکیموها به معنی «نه» به کار می رود و حرکت سر به طرفین یعنی «آری». در میان اینوهای ژاپن (۲)، مفهوم

ص: ۸۷

۱- (۱). رویکردها و روش ها در آموزش زبان، ص ۲۲۱.

۲- (۲). Aino. یک گروه قومی که در جزایر هوکایدو، کوریل و ساخالین (میان روسیه و ژاپن) ساکنند و زبان و فرهنگ خاص خود را دارند.

بله با آوردن دست‌ها بر روی سینه و تکان دادن آن بیان می‌شود. در میان آمریکایی‌ها زل زدن در چشم یکدیگر برای دو نفر که از نظر اجتماعی موقعیتی برابر دارند، امری عرفی است؛ اما در فرهنگ‌های شرقی مانند ژاپنی و ایرانی این حالت به ویژه در میان دو جنس امری غیر مؤدبانه و غیر اخلاقی به شمار می‌رود. گاه این موارد حتی در میان فرهنگ‌های شهری و روستایی یک کشور نیز متفاوت است که باید مورد توجه قرار گیرد. (۱)

امروزه به کمک تکنولوژی روز (فیلم، ویدئو، ضبط صوت، اینترنت، نرم افزارهای کامپیوتری و...) می‌توان بخش مهمی از توانش ارتباطی میان فرهنگ‌های مختلف را به راحتی انتقال داد. (۲)

آموزش زبان محتوا محور

(۳)

زبان آموزان برای آموختن زبان، سال‌ها وقت صرف می‌کنند اما کمتر به هدف خود که استفاده کاربردی از زبان جدید است، دست می‌یابند. استفاده محتوایی از سایر زمینه‌های علمی برای دوره‌های آموزش زبان، ایده جدیدی نیست. برای سال‌ها دوره‌های تخصصی زبان، شامل مطالبی مرتبط با شغل یا یک رشته تحصیلی خاص بوده است. نقش ویژه آموزش محتوایی این است که یادگیری زبان را با یادگیری مطالب دیگری که اغلب موضوعات علمی هستند همراه می‌سازد.

اصول آموزش محتوا محور از دیدگاه ریچاردز و راجرز (۴) عبارت‌اند از:

ص: ۸۸

۱- (۱). اصول یادگیری و آموزش زبان، ص ۲۶۸.

۲- (۲). ر. ک: ویلیام لیتل وود، مدخلی به آموزش زبان به شیوه ارتباطی.

۳- (۳). - Content-Based.

۴- (۴). رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان، ص ۳۰۱.

۱) مردم زمانی یک زبان دوم را موفق تر می آموزند که آن زبان را به مشابه ابزار کسب اطلاعات به کار برند، نه این که هدف، آموزش خود زبان باشد.

۲) آموزش محتوا محور، نمایانگر بهتری از نیازهای یادگیرندگان برای یادگیری یک زبان دوم است.

وقتی زبان آموز، زبان را در جهتی مرتبط با نیاز خود یاد بگیرد، به سبب کاربردی بودن، روند آموزش آن بسیار سریع تر اتفاق می افتد و این کار به یادگیری مؤثر زبان منتهی می شود. البته بعضی از موضوعات محتوایی در مقایسه با برخی دیگر، به عنوان شالوده ای برای یادگیری زبان مؤثرترند. موضوعات اجتماعی، جغرافیا و روان شناسی از موضوعات پرتعداد در این کلاس هایند.

خلاصه این که «آنچه همه طرح های آموزش محتوا محور مشترکاً دارا هستند، یادگیری مطالبی معین به همراه مهارت های زبانی مرتبط است؛ به عبارت دیگر، در آموزش زبان، به شیوه ای آموزش محتوا محور گفته می شود که زبان آموزان با یک تیر دو نشان می زنند. محتوای مطلب و توانایی روز افزون زبانی» (۱).

علاوه بر رویکرد محتوا محور، دو رویکرد کار محور و مشارکتی نیز در این نحله مطرح است که به دلیل نزدیکی به رویکرد ارتباطی و محتوا محور، از توضیح آنها خودداری می کنیم.

هوش های چندگانه

(۲)

برای اولین بار در ۱۹۰۴ روان شناسان فرانسوی به سرپرستی آلفرد بینه (۳)

ص: ۸۹

۱- (۱). اصول و فنون آموزش زبان، ص ۱۴۰.

۲- (۲). Multiple Intelligences.

۳- (۳). Alfred Binet.

آزمون های هوشی تهیه کردند که بر مبنای آن، امکان اندازه گیری عینی میزان هوش افراد فراهم می آمد. این هوش همان چیزی است که به اختصار «IQ» خوانده می شود. حدود هشتاد سال بعد، یکی از روان شناسان دانشگاه هاروارد به نام هاوارد گاردنر (۱) به مخالفت با نظریه سنجش هوش پرداخت و با تعیین هشت نوع حالت روحی برای انسان، به دست کم هشت هوش اصلی اشاره کرد. وی در نظریه هوش های چندگانه «MI» سعی کرده است تا حوزه استعداد های انسان را به آن سوی مرزهای «IQ» بکشاند. در نظریه گاردنر هیچ کس کم هوش نیست؛ بلکه هر کس ممکن است در یک یا چند مقوله هوشی توانایی هایی داشته باشد.

این دیدگاه تحوّل عظیمی در مسائل آموزشی به وجود آورد و تأثیر شگرفی بر روند تدریس معلمان نهاد. در این جا هوش های هشت گانه گاردنر را به نقل از شاگردش آرمسترانگ (۲) از کتاب هوش های چندگانه در کلاس های درس (۳) مستقیماً نقل می کنیم:

۱. هوش زبانی: یعنی توانایی به کارگیری درست لغات، به صورت شفاهی (مثلاً از سوی داستان گو، خطیب یا سیاستمدار) یا به صورت نوشتاری (مثلاً از سوی شاعر، نمایش نامه نویس، ویراستار یا روزنامه نگار). این هوش توانایی به کارگیری ماهرانه نحو (ساختار زبان)، آواشناسی (صدا های زبان)، معناشناختی (معنای زبان) و جنبه های عملی (کاربردهای عملی زبان) را شامل می شود.

۲. هوش منطقی، ریاضی: یعنی توانایی استفاده درست از اعداد و ارقام (مثلاً از سوی ریاضی دان، حسابدار مالیاتی یا کارشناس آمار) و بیان استدلال منطقی و

ص: ۹۰

۱- (۱) - Howard Gardner.

۲- (۲) - Armstrong.

۳- (۳). توماس آرمسترانگ، هوش های چندگانه در کلاس های درس، ص ۱۲.

درست (مثلاً از سوی دانشمند، برنامه نویس کامپیوتر یا کارشناس منطق). این هوش مستلزم شناسایی الگوها و روابط منطقی، گزاره ها و قضایا، توابع و دیگر امور انتزاعی مربوط است. روش های مختلفی که در این مقوله هوش کاربرد دارند، عبارت اند از: طبقه بندی، رده بندی، استنباط، تعمیم، محاسبه، آزمون و فرضیه.

۳. هوش مکانی: یعنی توانایی درک درست جهان به صورت مکانی-دیداری (مثلاً از سوی شکارچی، دیده بان و راهنما) و ایجاد تغییر در این ادراک (مثلاً از سوی طراح داخلی، معمار، نقاش یا مخترع). این هوش مستلزم شناسایی رنگ، خط، شکل، فرم، فضا و رابطه ایست که میان این عوامل وجود دارد و توانایی تجسیم و بازنمایی گرافیکی افکار مکانی-دیداری را شامل می شود. همچنین به قابلیت فرد برای تطبیق صحیح خود در یک ماتریس فضایی ارتباط می یابد.

۴. هوش حرکتی-جسمانی: یعنی مهارت در به کارگیری کل بدن برای بیان افکار و احساسات (برای مثال از سوی هنرپیشه پانتومیم، ورزشکار) و سهولت در به کارگیری دست ها برای ایجاد یا تغییر اشیاء (مثلاً از سوی صنعتگر، مجسمه ساز، مکانیک و جراح). این هوش مهارت های فیزیکی خاص از قبیل تعادل، هماهنگی، چالاکی، قدرت، انعطاف پذیری، سرعت و همچنین قابلیت های لمسی را شامل می شود.

۵. هوش موسیقایی: یعنی توانایی درک (مثلاً از سوی آهنگ ساز) تشخیص (مثلاً از سوی منتقد موسیقی)، تبدیل (به عنوان آهنگ ساز) و اجرا (به عنوان نوازنده) اشکال موسیقایی. این هوش مستلزم شناسایی ریتم، ارتفاع یا ملودی و طنین یا رنگ سایه یک قطعه موسیقی است.

۶. هوش میان فردی: یعنی توانایی درک و تمایز حالات روحی، مقاصد،

انگیزه ها و احساسات دیگران. این هوش مستلزم شناسایی حالات چهره، صداها، ایما و اشارات، توانایی تشخیص انواع مختلف نشانه های بین فردی و توانایی پاسخ گویی صحیح به این نشانه ها با روش عملی است. (مانند تحت تأثیر قرار دادن گروهی از مردم برای پیروی از یک الگوی عملکردی خاص).

۷. هوش درون فردی: یعنی شناخت خود و توانایی عملکرد مناسب بر اساس آن. این هوش مستلزم داشتن تصویری روشن از توانایی ها و محدودیت های فردی، آگاهی از حالات درونی، مقاصد، انگیزه ها، خلق و خو، تمایلات، قدرت خویشتن داری، انضباط فردی، ادراک و عزت نفس است.

۸. هوش طبیعت گرا: یعنی مهارت در شناخت و طبقه بندی گونه های مختلف گیاهان و جانوران و محیط فردی. این مورد، همچنین توانایی شناسایی دیگر پدیده های طبیعی (مانند تشکیل ابرها و کوه ها) و توانایی تشخیص و تمیز اشکال غیر زنده، مانند ماشین ها، کفش های ورزشی و پوسترها (در مورد کسانی که در شهر زندگی می کنند) را شامل می شود. (۱)

نقد روش های آموزش زبان

با نگاهی دقیق به روش های مختلف آموزش زبان درمی یابیم که اگرچه بین این روش ها تفاوت هایی وجود دارد، اما نکات مشترک و مشابه بین هر مورد نیز کم نیست و هرچند بعضی روش ها نسبت به روش های دیگر پیشینه ای قدیمی تر دارند، اما هنوز هم در گوشه و کنار دنیا طرفداران خاص خود را دارند؛ مثلاً روش دستور-ترجمه هنوز هم روش غالب آموزش زبان خارجی در ایران و بسیاری از

ص: ۹۲

کشورهای جهان به شمار می رود). لارسن-فریمن (۱) که روش های مختلف آموزش زبان را در کتاب خود بررسی کرده و به وسیله تمرین های عملی به معرفی نوع کلاس داری و آموزش در هر روش زبان آموزی پرداخته است، مهم ترین شباهت بین این روش ها را هدف مشترک آنها می داند؛ چرا که همه در پی آموختن زبان خارجی با هدف برقراری ارتباط به وسیله آن هستند. تمام این آموزش ها در محیط مدرسه انجام می پذیرد و در ضمن همه آنها آموزش فرهنگ نیز وجود دارد.

البته اختلافات مکمل و ناقصی نیز در بین روش های آموزش زبان به چشم می خورد. اختلافاتی همچون استفاده از زبان مادری و یا عدم استفاده از آن در امر آموزش (مانند روش مستقیم و روش دستور-ترجمه) کنترل بر مطالب ارائه شده (شنیداری-گفتاری) و عدم کنترل (کارمحور، مشارکتی، محتوایی) توجه به خطاهای زبانی و تصحیح به موقع آن و یا عدم تصحیح و واگذاری به دوره های بعد (پاسخ فیزیکی کامل) که می توان آنها را تفاوت های بارز میان این روش ها دانست. چستین در نقد روش های آموزش زبان می گوید:

اگر روش ها و فعالیت های کلاسی، نوع متن زبان را به طور عادی از نظر کاربردی منعکس کند، فرد می تواند تصور کند که پایه و اساس اکثر دوره های مقدماتی، ترکیبی از روش های دستور-ترجمه ای و سمعی-زبانی است. بیشتر وقت کلاس صرف سه فعالیت اصلی می شود: اول، زبان آموزان به توضیحات دستوری مدرّس گوش می کنند؛ دوم، آنها تمرینات شناختی یا تمرینات شفاهی، دستوری و سمعی زبانی را در مدت زمانی که مدرّس اشتباهات آنها را تصحیح می کند کامل می کنند؛ سوم، زبان آموزان به سؤالات نمایشی مدرّس در هنگام گوش دادن به اشکال دستوری و جواب های خود و تصحیح اشتباهاتشان پاسخ می دهند؛ اگر وقتی باقی بماند، در برخی از فعالیت های ارتباطی شرکت می کنند

ص: ۹۳

و یا بازی های زبان را انجام می دهند که ممکن است شامل اقسام زبانی مانند واژگان یا صورت های فعلی یا مبادلات ارتباطی باشد. (۱)

انتخاب از بین روش های آموزش زبان

پیش از این نیز به این مطلب اشاره کردیم که روش های آموزش زبان، خارج از محیط خود همیشه یکسان عمل نمی کنند. بنابراین یک روش خاص نمی تواند نسخه ای یکسان برای همگان باشد. این مسئله موضع گیری جدیدی را بین نظریه پردازان زبان ایجاد کرده است که می توان آن را نسبت گرایی (۲) هم نامید. هر مدرّس زبان در حیطه آموزش خود توانایی هایی دارد و برخی از اصول یک روش را مطابق با شیوه کاری خود می یابد و از آن استفاده می کند. گاه نیز مدرّس به این نتیجه می رسد که یک شیوه خاص اصلاً برای او کارایی ندارد.

بسیاری از مدرّسان نیز به شکل دیگری که می توان آن را کثرت گرایی (۳) نامید، با روش ها روبه رو می شوند. آنها هر روش را دارای ارزش هایی می دانند و بر این عقیده اند که هر کلاس درس زبان خارجی اگرچه با دیگر کلاس ها متفاوت است، اما وجوه مشترکی دارد که می تواند نیازهایش را از روش های تجربه شده در تاریخ آموزش زبان برداشت کند. (۴)

روش التقاطی و عصر پساروش

همه نظریه پردازان زبانی معتقدند که مطالعه و شناخت رویکردها و دقت در روش های آموزش زبان می تواند برای معلمان بسیار مفید باشد. این شناخت به

ص: ۹۴

۱- (۱). گسترش مهارت های آموزش زبان دوم، ص ۱۷۹.

۲- (۲). Relativism.

۳- (۳). Pluralism.

۴- (۴). اصول و فنون آموزش زبان، ص ۱۷۸ و ۱۷۹ و اصول یادگیری و آموزش زبان، ص ۳۰۱.

آنها کمک می کند تا مطالب مورد بحث و مناقشه در امر آموزش را بشناسند و نسبت به موقعیت تدریسی خود مورد مطالعه و سنجش قرار دهند. همچنین از بین دستورالعمل های نظری و عملی گذشته، راه هایی کاربردی برای خود بیابند.

بیشتر آنها معتقدند یک معلم زبان می تواند روشی التقاطی را از بین روش های موجود برای خود برگزیند و با استفاده از آنها کلاس درسش را اداره کند؛ اما ریچاردز و راجرز، آشنایی با تاریخچه آموزش زبان را برای معلم راهی می دانند به سوی ایجاد یک رویکرد و روش شخصی که افزون بر بهره مندی از تجربیات گذشتگان، حاوی «باورها و اصول شخصی معلم» است. آنها این دوره را «عصر پساروش» می نامند؛ عصری که هر معلم می تواند رویکرد شخصی خود را مبتنی بر دانش و عقاید خویش تولید کند. آنان برای یک رویکرد شخصی ویژگی های زیر را پیشنهاد می کنند:

۱. نقش معلم در کلاس؛

۲. ماهیت تدریس و یادگیری مؤثر؛

۳. مشکلات زبان آموز و چگونگی حل این مشکلات؛

۴. فعالیت های یادگیری موفق؛

۵. ساختار یک درس مؤثر (۱)

معلم مهم ترین بخش آموزش زبان

هر چند بعضی از رویکردهای آموزش زبان، شاگردمحور است و زبان آموزان گردانندگان اصلی کلاس زبان به شمار می روند، اما باوری دیرین و البته درست وجود دارد که معلم در هر حال، تعیین کننده اصول و روش های کاربردی در

ص: ۹۵

کلاس درس است. در بیشتر موارد، انگیزه اصلی برای آموزش زبان، خودِ معلّم و شیوه تدریس اوست.

این معلّم است که تصمیم می‌گیرد در کلاس چه چیز و چگونه آموزش داده شود و تمامی هنر و دانش خود را برای تدریس زبان به کار می‌بندد. بررسی‌ها نشان می‌دهد که هر روش تنها تا زمانی موفق است که یک معلّم دانا، توانمند و مسلط، امر تدریس را عهده دار باشد. موفقیت مدارس برلیتز در آمریکا و موفقیت روش آموزش در حال خواب در روسیه و مجارستان نمونه‌هایی از عملکرد معلّمان موفق است.

بدیهی است برای هرگونه پیشرفتی در آموزش زبان باید سرمایه‌گذاری ویژه‌ای برای آموزش معلّمان انجام داد. معلّم با هر بار مواجه شدن با کلاس آموزش زبان، فضایی جدید را در مقابل خود می‌بیند که شاید پیش از آن هرگز تجربه نکرده باشد. معلّمی که هر سال تعدادی زبان آموز جدید قدم به کلاس او می‌گذارند، هر سال داستانش را از نو می‌نویسد و خود را از نو می‌سازد.

ص: ۹۶

بخش دوم: آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان

اشاره

ص: ۹۷

زبان فارسی به دلیل جاذبه های فرهنگی و ادبی آن، همیشه مورد توجه بسیاری از مردم جهان بوده است. در سده اخیر نیز توجه خاص خاورشناسان غربی به ایران، رشد فراینده تحقیقات علمی درباره زبان، فرهنگ و ادب ملی ایرانیان را باعث شده است. پس از انقلاب اسلامی نیز ایران به عنوان مرکز مذهب تشیع مشتاقان بسیاری را به سوی خود کشانده است. این جاذبه ها دقت و توجه بیشتر به مسائل فرهنگی و به طور خاص آموزش زبان فارسی را می طلبد. در این فصل برآنیم تا تاریخچه مختصری از فعالیت های آموزش فارسی به عنوان زبان خارجی را در ایران و برخی از کشورهای دیگر دنبال کنیم تا دیدگاه روشنی از وضعیت و موقعیت آموزش زبان فارسی به دست داده باشیم.

دهه آغاز رویکرد علمی به آموزش زبان فارسی

اگر دهه ۱۹۵۰ میلادی را زمان شروع تحولات در زمینه آموزش زبان خارجی در اروپا فرض کنیم، می توان دهه ۱۳۴۰ شمسی را نیز آغازی برای

نگرش های نوین به آموزش زبان فارسی به خارجیان در ایران به شمار آورد. هرچند تأثیر این تحولات در ایران، با نزدیک به دو دهه تأخیر روی داد، اما می توان گفت با در نظر گرفتن وضعیت خاص ایران و دیگر کشورهای جهان در آن سال ها، آغاز خوبی بوده است.

در پژوهش کتابخانه ای، نخستین کتابی را که می توانیم درباره آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان بیابیم، کتاب ارزشمند آموزش فارسی از طریق انگلیسی نوشته علاءالدین بازارگادی است که به روش مستقیم نوشته شده است. این کتاب که در سال ۱۳۴۶ش چاپ شده، مقدمه ای برای آموزش علمی زبان فارسی مبتنی بر دستاوردهای دانش های میانجی، همچون زبان شناسی و روان شناسی بود.

پس از بازارگادی، دوره های مختلف درس فارسی برای خارجیان نوشته شد که در معرفی کتاب های آموزشی در همین بخش به مهم ترین آنها اشاره خواهد شد.

آموزش زبان فارسی از دهه ۱۳۵۰ به بعد

پیش از انقلاب اسلامی، در دهه پنجاه با چند کتاب آموزش فارسی، قدم هایی در آموزش زبان فارسی به خارجیان برداشته شد، اما با شروع جنگ تحمیلی و مشکلات ناشی از آن، این حرکت نوپا متوقف و بسیاری از فعالیت های ایران شناسی، حتی پس از جنگ تحمیلی دچار بلا تکلیفی گردید. همچنین کمبود استادان با تجربه و آشنا با شیوه های جدید آموزشی، کمبود مواد آموزشی روزآمد و کاهش رفت و آمد استادان و دانشجویان خارجی به ایران را می توان از دیگر دلایل تضعیف زبان فارسی در آن سال ها برشمرد.

اما در دو دهه اخیر، دولت به نسبت، توجه ویژه ای به امر آموزش زبان فارسی و ترویج آن در خارج از کشور نشان داده و گام های مهمی نیز در این راه برداشته است

که از جمله آنها می توان به تأسیس رشته جدید «آموزش زبان فارسی به خارجیان» در برخی از دانشگاه های معتبر ایران اشاره کرد. همچنین به دلیل استقبال گردشگران، دانشجویان و استادان خارجی از سفرهای طولانی مدت به ایران و لزوم آموزش زبان فارسی به آنان، مؤسسات مختلف حوزوی، دانشگاهی، خصوصی و دولتی در زمینه آموزش زبان فارسی به فعالیت پرداختند که خود موجب رشد و پیشرفت آموزش فارسی، تألیف کتاب ها و استقبال خارجیان شده است.

تأسیس رشته آموزش زبان فارسی به خارجیان و تأثیر آن بر آموزش زبان فارسی

در سال ۱۳۷۰ش تأسیس رشته «آموزش زبان فارسی به خارجیان» به عنوان زیرمجموعه زبان شناسی همگانی در شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب رسید که در پی آن، تعدادی از دانشگاه های مهم دولتی ایران در این شاخه به جذب دانشجو در مقطع کارشناسی ارشد پرداختند. تأسیس این شاخه علمی را می توان گامی بزرگ برای رسیدن به وضعیت مطلوب آموزش زبان فارسی به شمار آورد.

پژوهش های میدانی نشان می دهد، شمار کارهای پژوهشی در این باره، در فاصله سال های ۱۳۵۰ تا ۱۳۷۰ش مجموعاً شش پایان نامه بوده است که در گروه های آموزشی ذی ربط ارائه شده است؛ حال آنکه بنابر آمار موجود، این رقم در سال های ۱۳۷۱ تا ۱۳۸۳ش به بیش از هشتاد رساله کارشناسی ارشد و در سال های اخیر نیز به رقمی بسیار بیشتر از اینها رسیده است. (۱) همچنین شمار کتاب های دانشگاهی و علمی که در این رشته نگارش یافته و یا ترجمه شده، رشد چشمگیری داشته است؛ به طوری که اغلب کتاب های مرتبط با این رشته بین سال های دهه ی ۸۰

ص: ۱۰۱

۱- (۱). محمدمامین ناصح، پایان نامه های آموزش زبان فارسی به خارجیان.

ترجمه یا تألیف شده اند و در نیمه دوم دهه هشتاد روند رو به رشدی را در آثار ترجمه‌ای، تألیفی، پایان نامه‌ها و نیز مقالات پژوهشی شاهد بوده ایم.

بعضی مراکز فعال داخلی و بین‌المللی در آموزش زبان فارسی

۱- جامعه المصطفی العالمیه (مرکز جهانی علوم اسلامی)

این مرکز در سال ۱۳۵۸ش به منظور جذب و سازمان‌دهی طلبان غیر ایرانی در داخل و خارج کشور به فرمان امام خمینی رحمه الله تأسیس شد. هدف از تشکیل آن، شناسایی نیروهای مستعد و علاقه‌مند مسلمان در سراسر جهان و برنامه‌ریزی آموزشی برای آنها در ایران است. مرکز در داخل و خارج ایران دفاتر فعالی دارد که کارگزینش و هدایت طلبان خارجی را برعهده دارند. در سال ۱۳۸۷ش این مرکز به «جامعه المصطفی العالمیه» تغییر نام داد. افراد خارجی که موفق به ثبت نام و پذیرش در این مرکز می‌شوند، در حوزه‌های علمی متعدد در داخل ایران مشغول به تحصیل شده و در دوره تمهیدیه که حدود ۶ ماه به طول می‌انجامد، زبان فارسی و سپس بعضی دروس مقدماتی را که شامل آموزش قرآن، احکام و عربی است می‌گذرانند. مرکز جهانی علوم اسلامی امکانات قابل توجهی را برای سازمان‌دهی بعضی از مدارس خود اختصاص داده است؛ از جمله مدرسه علمیه المهدی عجل الله تعالی فرجه الشریف که در شهر قم قرار دارد، از پیشرفته‌ترین امکانات آموزش همچون آزمایشگاه‌های مخصوص آموزش فارسی در دوره‌های مقدماتی، کلاس‌های مکالمه مجهز به انواع وسایل دیداری و شنیداری (از جمله رایانه و ویدیو سی‌دی) برای هر نفر و امکانات متعدد دیگر بهره‌مند است.

این مدرسه روند آموزشی مدونی را برای دانشجویان خود تنظیم کرده است که از آن جمله می‌توان امتحانات روزانه، پوشه کار برای هر دانشجو، کارنامه

هفتگی، ماهانه و دوره ای و ارائه مدرک پایان دوره به زبان آموز را برشمرد. تعداد مدرّسان بسیار زیاد است و هرکدام در یکی از مهارت های زبانی به تدریس می پردازند. دانشجویان به صورت تمام وقت (صبح و عصر) در دوره تمهیدیه به یادگیری زبان فارسی مشغول اند.

مدرّسان این مرکز از کتاب های تألیف شده در همان مرکز استفاده می کنند؛ چنان که در بخش معرفی کتاب های فارسی برای خارجیان خواهیم گفت این کتاب ها با اشکالات پایه ای و ساختاری مواجه است؛ اما برنامه ریزان مدرسه المهدی در عمل توانسته اند عیوب این کتاب ها را با کار فشرده و امکانات آموزشی خوب برطرف کنند.

جامعه المصطفی العالمیه، تقریباً تمام طلباب خارجی را در حوزه های ایران تحت پوشش خود قرار داده است و به ویژه در شهرهای قم، مشهد، گرگان و تهران، دفاتر ثابت خود را دایر کرده است و نقش پررنگی در آموزش طلباب علوم دینی ایفا می کند (البته امکانات این مرکز به همه حوزه های زیر پوشش به صورت یکسان اختصاص داده نشده است). تاکنون بیش از ۲۰.۰۰۰ نفر از ۱۰۳ کشور جهان در مرکز پذیرفته شده اند که بیش از ۱۰.۰۰۰ نفر از آنها فارغ التحصیل شده و هم اکنون ۱۰.۰۰۰ نفر در آن مشغول به تحصیلند. بیش از ۱۰۰۰ نفر از طلباب را بانوان تشکیل می دهند. طلباب پس از گذراندن دوره های تمهیدیه در مقاطع کاردانی، کارشناسی ارشد، دکترا و اجتهاد، در رشته های مختلف معارف اسلامی، زبان و ادبیات فارسی و عربی و علوم ارتباطات مشغول به تحصیل می شوند.

۲- مرکز بین المللی آموزش زبان فارسی

مرکز آموزش زبان فارسی در سال ۱۳۷۰ ش در دانشگاه بین المللی

ص: ۱۰۳

امام خمینی رحمه الله قزوین تأسیس شد. هدف اولیه این مرکز، آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانانی بود که مایل بودند در دانشگاه های ایران مشغول به تحصیل شوند؛ از این رو علاوه بر دوره های زبان فارسی، متناسب با رشته تحصیلی آنها دوره های پیش دانشگاهی نیز برگزار کرده است.

با گذشت زمان و به سبب استقبال چشمگیر علاقه مندان از یادگیری زبان فارسی برای اهداف غیر تحصیلی و شخصی، این مرکز دوره های تحصیلی خود را تنوع بیشتری بخشید و به این ترتیب مخاطبان آن، کلیه کسانی شدند که دوست دارند زبان فارسی را برای اهداف عمومی و ویژه بیاموزند. کتاب درسی آموزش فارسی این مرکز آزا است.

۳- مرکز بین المللی آموزش زبان فارسی (مؤسسه لغت نامه دهخدا)

مرکز بین المللی آموزش زبان فارسی، بخش آموزشی مؤسسه لغت نامه دهخدا است. این مرکز، نخستین نهاد دانشگاهی است که صرفاً برای آموزش و گسترش زبان فارسی طراحی و تأسیس شده است.

مرکز در سال ۱۳۶۸ش به پیشنهاد مرحوم دکتر سید جعفر شهیدی، رئیس وقت مؤسسه لغت نامه دهخدا و با تأیید وزارت علوم و آموزش عالی تأسیس شد. تا سال ۱۳۸۶ش بیش از ۷۰۰۰ نفر از سراسر جهان در این مرکز، زبان و ادبیات فارسی آموخته اند. دوره های آموزشی آن در آغاز تنها در ۴ سطح و در طول سه ماه و نیم برگزار می شد، به دو دوره فشرده صبح و عصر به مدت ۶ هفته و در ۶ سطح، دوره های خواندن و نوشتن در دو سطح و دوره عالی زبان و ادبیات فارسی در ۳ نیمسال، افزایش یافته است. هر سال بیش از ۵۰۰ دانشجوی از سراسر جهان در این مرکز، زبان و ادبیات فارسی را فرا می گیرند.

این مرکز در سال ۱۳۸۴ش با همکاری انتشارات دانشگاه تهران، نخستین کتاب آموزش فارسی در سطح مقدماتی را با نام فارسی به فارسی منتشر کرد. این کتاب نوشته «شکوفه شهیدی» عضو هیأت علمی این مؤسسه است. ریاست آن از سال تأسیس با مرحوم دکتر شهیدی بوده است. وحدت هدف علمی و نیز وحدت اداری و مکانی مؤسسه لغت نامه دهخدا و این مرکز سبب گردید تا طرح ادغام دو نهاد و استقلال آن از دانشکده ادبیات به دانشگاه تهران پیشنهاد شود و از سال ۱۳۸۶ش با تصویب هیأت رئیسه این دانشگاه دو نهاد تحت عنوان «واحد مؤسسه لغت نامه دهخدا» و «مرکز بین المللی آموزش زبان فارسی» به فعالیت خود ادامه می دهد.

۴- کانون زبان ایران

کانون زبان ایران در سال ۱۳۵۸ش و با هدف توسعه آموزش زبان های خارجی تأسیس گردید. اداره مرکزی کانون، مؤسسه ای دولتی و غیرانتفاعی وابسته به کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان در تهران است و علاوه بر تهران در ۲۵ شهر دیگر نیز فعالیت دارد. کانون زبان ایران، دوره های آموزشی خود را به زبان های فارسی، انگلیسی، فرانسه، آلمانی و عربی ارائه می کند. کلاس های آموزشی کانون زبان به صورت دوره ای است. کانون در سال ۱۳۸۰ش اقدام به تأسیس رشته آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان کرد و در همین راستا مجموعه های آموزشی متنوعی را برای دوره مقدماتی و متوسطه آموزش زبان فارسی آماده کرده است. به همت این مؤسسه در دی ماه ۱۳۸۷ اولین همایش آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان در تهران برگزار شد.

کتاب های آموزش زبان فارسی

اشاره

کتاب خوب، معلم خوب و زمان بندی مناسب، از عواملی است که اگر هر سه

در اختیار یک زبان آموز کوشا قرار گیرد، دایره آموزشی کاملی را به وجود می آورد. بخش اعظم تاریخچه آموزش زبان فارسی و تحولات آن را می توان با بررسی کتاب هایی که در این زمینه نوشته شده، مورد بررسی قرار داد. به منظور شناخت هرچه بیشتر مدرّسان زبان فارسی از سیر رو به رشد آموزش فارسی به غیر ایرانیان، به معرفی تعدادی از کتاب های مشهور و برخی کتاب های دیگر که با هدف آموزش و یادگیری زبان فارسی نوشته شده اند می پردازیم.

۱- فارسی از طریق انگلیسی

مؤلف: علاءالدین بازارگادی

چاپ اول، ۱۳۴۶

تهران، کتابخانه ابن سینا: ۲۸۴ صفحه.

فارسی از طریق انگلیسی را می توان اولین کتاب رسمی چاپ شده برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان قلمداد کرد (در پژوهش کتابخانه ای کتابی سابق بر آن نیافتم). این کتاب که به گفته خود نویسنده به «روش مستقیم» نوشته شده، محصول تلاش وی در امر آموزش زبان فارسی به انگلیسی زبانان بوده است. استفاده از یک روش علمی برای ایجاد طرح درس مطلوب در دهه چهل، نشان از روح علمی نویسنده این کتاب است.

علاءالدین بازارگادی پس از اخذ مدرک دکترا از دانشگاه منچستر علاوه بر ترجمه، به تدریس زبان در دانشگاه تهران پرداخت. وی برای اولین بار، در سال ۱۳۴۶ش اولین کتاب خود را که همان فارسی از طریق انگلیسی است، نوشت و در این کتاب آرزوی خود را برای چاپ جلدهای بعدی آن ابراز داشت. متأسفانه، ظاهراً فارسی از طریق انگلیسی تنها یک بار و در یک جلد (دوره مقدماتی) به بازار عرضه شد و ادامه این

ص: ۱۰۶

کوشش، حدود ۴۰ سال بعد یعنی در سال ۱۳۸۵ در یک دوره پنج جلدی با نام فارسی آسان به چاپ رسید، که در جای خود به معرّفی آن خواهیم پرداخت.

نویسنده هدف های اصلی این کتاب را این گونه برمی شمارد:

۱. آموختن واژه های متداول و افزوده شدن تدریجی خزانه لغات؛

۲. آموختن شیوه خواندن و نوشتن و مکالمه در مدتی کوتاه؛

۳. تمرین کافی در درک و ساختن جملات ساده و مرکب و مختلط؛

۴. آموختن قواعد مهم دستور زبان فارسی به گونه ای که قابل فهم باشد؛

۵. ایجاد فرصت هایی برای خواندن و نوشتن قطعات ساده؛

۶. ایجاد فرصت هایی برای ترجمه از انگلیسی به فارسی و بالعکس.

در کتاب فارسی از طریق انگلیسی، چنان که از نام آن پیداست، زبان پایه ای که به واسطه آن فارسی تدریس و فهمیده می شود، انگلیسی است. حدود ۹۰۰ لغت در این کتاب آموزش داده می شود. هر درس شامل چهار قسمت است: لغات مناسب با درس، توضیحات دستوری، متن درسی و تمرین های مناسب برای متن مربوطه. استفاده از تصاویر را می توان مهم ترین نقطه قوت کتاب دانست. همچنین موضوع بندی مطالب درسی، امری قابل توجه است؛ به گونه ای که مفاهیم عدد، ساعت و رنگ ها هر یک درسی را به خود اختصاص داده اند که به این امر در کتاب های دوره های بعد بسیار کم توجه شده است.

۲- فارسی امروز برای دانشجویان خارجی (جلد ۲)

مؤلف: ج. مؤید شیرازی

چاپ دوم، ۱۳۷۱

شیراز، انتشارات دانشگاه شیراز.

ص: ۱۰۷

این کتاب که توسط دکتر مؤید شیرازی در سال ۱۳۵۱ش نوشته شده و برای بار دوم با ویرایش جدید در سال ۱۳۷۱ش تجدید چاپ شده است، در دو جلد با عناوین دوره مقدماتی (فارسی آسان) و دوره پیشرفته (فارسی دلپذیر) نگاشته شده است. جلد ۱ شامل ۲۰ درس در ۲۴۲ صفحه است که واژه نامه فارسی به انگلیسی و انگلیسی به فارسی ضمیمه آن شده است.

در مقدمه، درباره حروف الفبای فارسی که در انگلیسی وجود ندارد و تلفظهای مشابه در الفبای فارسی، توضیح داده شده است. در درس ۱ حروف الفبای فارسی با معادل انگلیسی آن آمده است. درس های ۲ و ۳ شامل خواندن است که در آن کلمات به صورت حروف جدا در کنار هم نوشته شده و معنای کلمه به انگلیسی هم در مقابل آن آمده است. مانند:

اس ب horse

د س ت hand

در درس چهارم، اشکال مختلف نگارش حروف فارسی (برای اول، وسط و آخر کلمه) آموزش داده شده و اولین درس با کلمات جدید در قالب جملات سه جزئی ارائه شده است (بدون ترجمه انگلیسی). تمرین ها به روش جایگزینی است و یک متن کوتاه نیز برای تمرین خواندن فارسی و آوانگاری آورده شده است. این روند تا درس هفتم ادامه دارد؛ با این تفاوت که در هر درس اندازه جملات بزرگتر شده و از سه جزئی به چهار، پنج، شش جزئی و بیشتر نیز می رسد. خواندن استثناات فارسی مانند حرف «و» و انواع آن به صورت جدولی آموزش داده می شود.

خواندن

خواندن To read دو دو two

ص: ۱۰۸

آموزش صورت های دستوری جملات و نقش های قیدی، صفتی، عدد، ضمیر و فعل هم به صورت مطابقت با شکل انگلیسی آن آمده است.

در کل کتاب حدود ۵۳۰ واژه (همراه با مشتقاتش) آموزش داده شده است.

در جلد دوم کتاب، یعنی فارسی دلپذیر نیز همان روال پیشین دنبال می شود؛ با این تفاوت که متن ها منسجم تر شده اند و حول محور یک موضوع عام، مانند: یک داستان، حکایت، گزارش گونه ای از یک میهمانی و... نوشته شده اند. از درس ۱۶ به بعد، کاربرد عامیانه و گفتاری زبان در قالب متون و مکالمات طراحي شده که با هدف آشنایی با زبان محاوره مردم عادی است و در آن بسیار زیاده روی شده است.

در پایان کتاب، به صورت جدولی، شیوه خط شکسته فارسی آموزش داده شده و سپس یک متن به دو صورت تایپ شده و شکسته آورده شده تا زبان آموز با خط شکسته فارسی که در نوشتار مورد استفاده است، آشنا شوند. فارسی دلپذیر، حدود ۶۳۰ واژه را در بر می گیرد و روی هم رفته در کتاب مؤید شیرازی حدود ۱۰۰۰ لغت در یک دوره ۶ ماهه آموزش داده می شود.

این کتاب از نظر آموزش دستور زبان فارسی و قالب های آن، کتابی پیشرفته شمرده می شود و نکته بینی های ارزشمندی دارد، اما برای دانشجو تلاش و تمرین به اندازه کافی در نظر گرفته نشده است. در این کتاب تنها به کلام بسنده شده و از روش هایی که به حذف ترجمه منجر می شود، مانند «تصویر»، به هیچ وجه استفاده نشده است. تأکید کتاب بر روش های شنیداری گفتاری است و زبان آموز مجالی برای نوشتار خلاق و مستقل نمی یابد. در هر دو جلد، توضیحات و پرسش ها به زبان انگلیسی است؛ به همین دلیل تنها زبان آموزی که مسلط به انگلیسی هستند قادرند از این کتاب استفاده کنند. پراکنندگی واژگان در هر درس موجب تکراری شدن واژگان شده و نیاز عمومی زبان آموز را به واژگان روزمره و پر کاربرد زبان فارسی برآورده نمی سازد.

مؤلف: یدالله ثمره

چاپ چهارم: ۱۳۸۴

تهران، انتشارات بین المللی الهدی، ۱۲۶۱ صفحه.

آزفا که اولین بار در سال ۱۳۶۹ ش چاپ شد، مجموعه ای پنج جلدی است که جلد پنجم آن، کتاب راهنمای تدریس است. جلد یک و دو دوره مقدماتی؛ جلد سه متوسطه و جلد چهارم دوره پیشرفته آموزش زبان فارسی را شامل می شود. دوره مقدماتی شامل دو کتاب و ده نوار است که زبان آموز از طریق آن با فارسی گفتاری و نوشتاری، در حد نیازمندی های عملی روزمره آشنا می شود و در پایان این دوره می تواند متون فارسی را در حد ابتدایی بخواند و بفهمد و ساختارهای دستوری زبان گفتاری را دریابد و به کار بندد. دوره متوسطه علاوه بر کتاب، ۷ نوار و دوره پیشرفته ۳ نوار صوتی دارد.

یدالله ثمره استاد دانشگاه تهران است و چندین پایان نامه را در زمینه آموزش زبان فارسی در مقطع کارشناسی ارشد و دکترا راهنمایی کرده و خود در امر آموزش زبان از تجربیات بسیاری برخوردار است.

وی در کتاب پنجم آزفا (راهنمای تدریس) اهداف این مجموعه را «تعلیم خواندن و نوشتن و سخن گفتن فارسی به غیر فارسی زبانان از آغاز تا مرحله پایانی» برمی شمارد.

کتاب اول آزفا در هشت درس تنظیم شده است. درس ۱ و ۲ آموزش الفبای فارسی و شیوه خواندن و نوشتن آن است. حروف جدید با رنگ قرمز چاپ شده و معادل انگلیسی هر کلمه در کنار آن نوشته شده است (که البته گاه معادل انگلیسی درج نشده). از درس سوم عملاً تدریس واژه های فارسی به صورت

عبارت های دو جزئی و بیشتر آغاز می شود. هر درس از چندین بخش تشکیل شده که آموزش واژگان، نکات دستوری، تمرین ها و گفت و شنود را در بر می گیرد. در همه متن ها صورت گویشی مبتنی بر لهجه تهرانی نیز آموزش داده شده است.

نمونه گفت و شنود از صفحه ۸۶ جلد ۱:

«پسرامون، یکی شون بیس سال داره و اون یکی هیو ده سال، دخترِ مون یازده سالشه».

در جلد اول حدود ۳۵۰ واژه فارسی آموزش داده می شود. جلد دوم کتاب در هفت فصل و ۲۱ درس تدوین شده است که ادامه جلد یک است؛ به ویژه در مباحث دستوری، در آغاز هر فصل فهرست واژگان آن فصل به همراه معادل انگلیسی آنها آمده است. سپس مطالب دستوری و تمرین های مربوط به آنها دیده می شود. متون درسی غالباً از کتاب های دوره ابتدایی قدیم در ایران گرفته شده است. در پایان برخی از فصل ها نیز گفت و گوهایی ترتیب داده شده که آشنایی با زبان محاوره مردم عادی را تکمیل می کند. این کتاب نیز از ضمیمه هایی همچون فهرست واژگان، کلید تمرین ها، فهرست جملات، عبارات اصطلاحی و... برخوردار است.

کتاب سوم، به دوره متوسطه اختصاص دارد. زبان آموز که خواندن و نوشتن فارسی را آموخته، اینک از معادل های انگلیسی بی نیاز است. بنابراین در فصل سوم به جز در اندک مواردی، از زبان انگلیسی استفاده نمی شود. در دوره متوسطه توجه اساسی بر گسترش دامنه واژگان و مفاهیم، خواندن متون، جمله سازی و نگارش متمرکز است. واژه های مترادف و متضاد و کاربرد آنها از طریق بازنویسی جمله ها در جهت همین اهداف طرح ریزی گردیده است. متن های پیچیده تر که دارای زبان غنی تر هستند، زبان آموزان را با خصوصیات زبان نوشتاری و آیین نگارش آشنا می سازد. در این کتاب شعرهای ساده فارسی نیز گنجانده شده که مقدمه ای برای آشنایی زبان آموزان با ادبیات فارسی است.

ص: ۱۱۱

دستور زبان، مکمل دوره مقدماتی است و شامل نکات و مسائل جزئی تر مانند انواع قید، انواع صفت، واژه های مرکب، پسوندها و پیشوندها و... است. جلد سوم بیش از ۷۰۰ لغت و ۵۶ عبارت و واژه های اصطلاحی را در واژه نامه خود جای داده و مصادر به صورت جداگانه فهرست شده اند.

کتاب چهارم مجموعه آرفا، به دوره پیشرفته اختصاص دارد. به گفته خود نویسنده در پیشگفتار کتاب «در این دوره زبان آموز جزئیات و ریزه کاری های دستور زبان فارسی را فرامی گیرد؛ روش تجزیه و تحلیل زبان را می آموزد؛ متن های متنوع در زمینه های گوناگون علمی، ادبی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، هنری و جز آن را می خواند؛ با سبک های مختلف داستان، توصیف، طنز و نیز با شعر فارسی و ویژگی های آن آشنا می شود؛ آیین نگارش و خلاصه نویسی را یاد می گیرد؛ و سرانجام شناختی کلی از فرهنگ و تمدن ایرانی و گذشته تاریخی این زمین به دست می آورد».

کتاب چهارم آرفا مجموعاً با پانزده درس در اختیار فارسی آموزان قرار گرفته و ۳۵۲ صفحه به اضافه پیشگفتار و فهرست دارد. متن تمام دروس از نشریات و روزنامه های داخلی ایران انتخاب شده و هدف نویسنده آشناساختن زبان آموز با متون روزمره، پر کاربرد و درعین حال ارزان قیمت فارسی است. توجه بیشتر کتاب، بر خواندن و آیین نگارش فارسی است و به همین دلیل متن ها با سبک های مختلف ارائه شده اند.

مجموعه آرفا از موفق ترین کتاب های آموزش زبان فارسی به خارجیان بوده است که در مدت ۱۵ سال به چاپ چهارم رسیده و به چندین زبان زنده دنیا ترجمه شده است و هم اکنون معتبرترین کتاب فارسی است که در خارج از ایران تدریس می شود. دقت در انتخاب مباحث، شیوه از آسان به مشکل و بیان نکات

دقیق دستوری که فارسی آموز را در درک شیوه خط و خواندن متون فارسی یاری می کند، نشان از دقت علمی و تجربه عملی نویسنده دارد.

هرچند این کتاب، برپایه روش شنیداری-گفتاری و با تکیه بر مباحث دستوری گردآوری شده، اما به دلیل تکیه زیاد بر صورت های گفتاری فارسی و نیاز به دانستن کامل زبان انگلیسی برای درک کتاب، تدریس آن برای دوره های مقدماتی و حتی متوسطه آموزش زبان فارسی با مشکلات زیادی همراه است. نداشتن تصویر را می توان ضعف عمده کتاب دانست؛ چرا که بیش از ۸۰٪ آموزش، از راه درک دیداری صورت می گیرد. به نسبت مطالب کتاب، تمرین های کمی ارائه شده؛ به ویژه به تمرین های نوشتاری کمتر بها داده است. نوشتن و جمله سازی خلاق در دوره مقدماتی در نظر گرفته نشده است.

کتاب های آرفا می تواند به عنوان پایه ای برای نگارش کتاب های فارسی آموز جدید مورد استفاده قرار گیرد.

۴- آموزش زبان فارسی به فارسی

مؤلف: محمد اشعری

۱۳۷۳

تهران، نشر منیر، ۲۸۰ صفحه.

این کتاب با نگاهی دستورمدارانه به زبان نوشته شده است. ۴۴ درس دارد که در فهرست، جلوی شماره هر درس، شماری از مطالب دستوری آن درس آمده است. نویسنده در ترتیب مطالب کتاب و انتخاب عنوان اصطلاحات تا حدی تحت تأثیر دستور زبان انگلیسی است. اشعری در هر درس، یک یا چند نکته دستوری را با مثال شرح داده است. بعضی از درس ها با متن آغاز می شود.

ص: ۱۱۳

شیوه کتاب بسیار سنتی است و به دلیل حجم زیاد مطالب در هر درس، نداشتن واژه نامه مخصوص برای درس ها و کل کتاب و مبتنی نبودن بر روش های اصولی آموزش زبان خارجی، عملاً قابل استفاده در کلاس نیست.

این کتاب را می توان مجموعه ای مترکم از دستور زبان فارسی به روش سنتی دانست که تنها برای مدرّسان زبان فارسی و شاید هم برای فارسی آموختگانی که مراحل پیشرفته را طی کرده اند، قابل استفاده باشد. کتاب اشعری را از نظر علمی نمی توان کتاب آموزش زبان فارسی قلمداد کرد؛ به ویژه که حتی در زمینه دستور نیز شتابزده نوشته شده است و دقت کافی را ندارد. بی توجهی به آوانویسی در تمرینات دستوری و عدم استفاده از واژگان در قالب جملات، فهم دقیق معنای واژگان و حتی تلفظ آنها را با مشکل مواجه می کند. برای مثال در آموزش صدای حروف فارسی، درباره صدای «و» می نویسد:

حرف «و» دارای سه صداست.

۱. صدای «و» در واژه های: ناو، گاو، واو، واژه، دوات، نمو، دوان.

۲. صدای «و» در واژه های: نو، دو، تو، رو، جو، شو.

۳. صدای «و» در واژه های: مو، رو، دود، بود، سود، کور، گوش.

که به دلیل عدم آوانویسی و عدم کاربرد در جمله درک دقیق کلمات ردیف (۲) میسر نیست.

۵- درس فارسی برای آموزان خارجی

مؤلف: تقی پور نامداریان

چاپ اول، ۱۳۷۳

تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۴۷۵ صفحه.

ص: ۱۱۴

کتاب فارسی برای فارسی آموزان خارجی را پورنامداریان با توجه به تجربه شخصی خود در آموزش زبان فارسی به دانشجویان کره ای و با دقت در سایر کتاب های آموزشی نوشته است. این کتاب در چهار بخش نگاشته شده است.

در همه کتاب از زبان انگلیسی به عنوان زبان واسطه استفاده شده و در هر درس، آشنایی با واژگان جدید به همراه بحث های دستوری و متون از آسان به مشکل، به همراه تمریناتی برای توجه و تمرکز بیشتر آورده شده است. فصل اول به آموزش شکل نوشتاری حروف فارسی اختصاص دارد؛ که انواع شکل های نوشتاری هر یک از حروف فارسی به همراه مثال های انگلیسی و آوانگاری انگلیسی آن آموزش داده شده است. نمونه:

ا + باب ab

ب + با ba

او + باوب ub

ب + و بو bu

سپس کلمات به همین صورت تقطیع و یاد داده می شوند:

ث + ا + ب + ث ثابت sabet

پ + خ + پ + خ پخت pokht

در درس سوم، علایم و استثنائات زبان فارسی، مانند صدای «ع» و اشکال آن، تنوین، تشدید، مدّ و همزه به همراه مثال آموزش داده می شود.

در بخش دوم، قبل از هر درس دستوری، متن هایی مرگب از جملات ساده، همراه با پرسش هایی برای درک مطلب آمده است؛ همچنین در بخش واژگانی، لغات جدید متن درس ها و لغاتی که در قسمت دستور به کار رفته، گنجانده شده اند. پورنامداریان علت این امر را آشنایی زبان آموز با واژگان تخصصی تر زبان

ص: ۱۱۵

فارسی به منظور خودکفایی آنان در مطالعه متون علمی زبان فارسی (کتاب های دستوری) معرفی می کند.

در بخش سوم کتاب، علاوه بر مطالب دستوری دشوارتر، متن هایی به منظور استفاده در کلاس و خواندن و درک مطلب، در هر درس گنجانده شده که حدود یازده متن داستانی را نیز شامل می شود.

بخش چهارم، شامل داستان های کوتاه انگلیسی است که دانشجویان باید به تدریج ترجمه کنند و ترجمه هایشان در کلاس رفع اشکال گردد. دو واژه نامه فارسی به انگلیسی و انگلیسی به فارسی نیز که حدود ۱۳۰۰ واژه را شامل می شود، در پایان کتاب گنجانده شده است.

توجه به خط شکسته فارسی در درس پایانی با عنوان «دستخط»، فارسی آموزان را در فهم شیوه خط شکسته فارسی برای خواندن دست نویس ها و متون گوناگون یاری می دهد. همچنین مقدمه ای برای آشنایی با هنر خوشنویسی ایرانی است.

این کتاب، هرچند در زمینه دستور زبان فارسی، نکته بینی های آموزشی خوبی دارد، اما به دلیل تکیه بیش از حد به زبان انگلیسی، در عمل برای همه زبان آموزان قابل استفاده نیست. کمبود تمرین، از دیگر مشکلات این کتاب به شمار می رود.

۶- فارسی، زبان ایران

مؤلف: عباس یمنی شریف

چاپ دوم، ۱۳۷۴

تهران، روش نو.

ص: ۱۱۶

این کتاب را نویسنده و شاعر ایرانی، عباس یمینی شریف، با هدف آموزش فارسی، نوآموزان ایرانی مقیم خارج کشور و خارجیانی که قصد دارند زبان فارسی را فرا گیرند، نوشته است. چنان که در مقدمه کتاب نیز آمده است، یمینی شریف تجربه ۳۰ ساله در امر آموزش زبان فارسی و تجربه ۵۰ ساله در نویسندگی و شاعری برای کودکان را در نگارش این کتاب به کار بسته است.

وی درباره روش خود می گوید: «در این کتاب روشی به کار رفته است که به جریان طبیعی زبان آموزی کودکان، از آغاز توجه به اشیاء و صداها بسیار نزدیک است». (۱)

کتاب به گونه ای نوشته شده که هم کودکِ زبان آموزِ فارسی زبان و هم کودکِ انگلیسی زبان می تواند با کمکِ آن بدونِ هدایتِ معلم یا با کمترین کمک معلم، به آموختن فارسی بپردازد. واژه آموزی با تصویر و تلفظ انگلیسی همراه است. کودک، پیش از آموختن حروف، کلمات را می آموزد و پس از آن (از صفحه ۲۲ به بعد) به آموختن حروف می پردازد.

پس از آموزش مقدماتی واژه ها و حروف، متن هایی درباره ایران، فرهنگ، شعر و مردم فارسی زبان آن، به همراه ترجمه انگلیسی در صفحه مقابلش آورده شده و در پایان، واژه نامه الفبایی فارسی به انگلیسی، کامل کننده این کتاب است.

تیراژ ۱۰۰۰۰ نسخه در چاپ دوم نشانگر استقبال کودکان فارسی آموز از این کتاب است. به یقین می توان گفت این کتاب اولین و تا حدی تنها کتابی است که در زمینه فارسی آموزی برای کودکان نوشته شده است. این کتاب برای نوآموزان خارج از کشور که به زبان انگلیسی آشنایی دارند، بسیار کاربردی و مفید است.

ص: ۱۱۷

تهران، شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی، ۲۶۸ صفحه.

صادقیان، استاد دانشگاه علامه طباطبایی، کتاب آموزشی خود را در سال ۱۳۷۶ش با هدف آموزش فارسی برای فارسی آموزان خارج از ایران نوشته است. وی چندین پایان نامه کارشناسی ارشد را در زمینه آموزش زبان فارسی راهنمایی کرده است که بیشتر شامل نقد و توصیف کتاب های آموزش زبان فارسی می شود. نویسنده این کتاب درباره روش خود می گوید:

تجربه و پژوهش جای تردید باقی نگذاشته: آموزشی که در یک زمان ناشناخته های متعددی را در یک جا ارائه می دهد، بی شک برای فراگیرنده قابل درک نخواهد بود. در این کتاب برای این که آموزش قابل درک و درخور فهم فراگیرنده باشد، سعی شده در هر زمان، زبان آموز را با کمترین ناشناخته ها روبه رو کنیم و به همین منظور از تصویر، زبان واسط (انگلیسی)، توضیح و استفاده از یادگرفته های پیشین بهره گرفته ایم. (۱)

در دو درس نخست، تنها از الفبای آوانگار برای نگارش دروس استفاده شده است و در درس های بعدی، نویسنده الفبای فارسی را آموزش می دهد. ساختار درس ها الگوی ثابتی ندارد. برای تمرین ها پاسخ نامه در نظر گرفته شده است. تا واسط کتاب خط غالب انگلیسی است و فارسی به کمک انگلیسی آموخته می شود؛ حتی صورت سؤالات به انگلیسی نوشته شده است. تصاویر بسیار اندک و پراکنده و به صورت سیاه و سفید چاپ شده است. درس ها

موضوعی است، اما موضوعات پراکنده اند و نظم خاصی ندارند. هر درس ۲۰ تا ۳۰ واژه جدید دارد. لحن بیشتر جملات گفتاری است. همراه این کتاب، نواری صوتی نیز تهیه شده است.

۸- فارسی یک زبان ساده

مؤلف: طاهره اسدی

۱۳۷۵

تهران، متین، ۱۲۰ صفحه.

کتاب فارسی یک زبان ساده گونه ای کتاب فارسی در سفر است که برای دانندگان زبان انگلیسی آشنایی بسیار مختصری را با زبان فارسی فراهم می کند. این کتاب در ۵۳ درس کوتاه دو سه صفحه ای گردآوری شده است. در ابتدای هر درس، مجموعه ای از واژگان فارسی با آوانگاری و معنای انگلیسی آنها آمده است. واژه های هر درس، درباره یکی از موضوعات مورد نیاز در سفر (در هواپیما و قطار، فروشگاه، در هتل و...) تنظیم شده است. پس از واژگان، سؤالات و جملات خاصی را که یک مسافر در شرایط مورد نظر (مثلاً در هواپیما) بر زبان می راند، به ترتیب آورده است.

این کتاب ارزش چندانی در آموزش زبان ندارد و تنها یک کلید برای مسافران خارجی است.

۹- دوره آموزش زبان فارسی (جلد ۴)

مؤلف: مهدی ضرغامیان

چاپ دوم، ۱۳۷۷

تهران، دبیرخانه شورای گسترش زبان و ادب فارسی.

ص: ۱۱۹

دوره آموزش زبان فارسی که به اذعان ناشر در مقدمه کتاب، در ۴ جلد منتشر شده است، برای فارسی آموزانی که هیچ گونه آشنایی اولیه با زبان فارسی ندارند، تهیه شده است. (در این کتاب از زبان واسطه استفاده نمی شود و برای نشان دادن تلفظ کلمات از الفبای آوانگار بین المللی (IPA) استفاده شده است. هر کتاب در ۱۰ درس تنظیم شده و برای یادگیری ساختارهای زبانی، تمرینات جانشینی و جایگزین سازی پیش بینی شده است.

در درس اول در ستون حروف الفبا مصوت ها در سمت چپ نوشته شده و حروف فارسی به دو دسته ساده و مشکل تقسیم شده است. هر درس یک الگو دارد که باید به صورت شفاهی توسط زبان آموز تکرار شود. کتاب دارای نقاشی های ساده و بدون رنگ است.

درس ها کاملاً از روی کتاب های زبان انگلیسی الگوبرداری شده است. جمله ها از سه جزئی با مسند شروع می شود و در همان درس اول، جملات سؤالی و پاسخ مثبت و منفی درس داده می شود. اگرچه ضرغامیان تلاش کرده است تا کتاب خود را بر پایه اصول زبان شناسی بنگارد، اما الگوبرداری او از روش تدریس زبان های دیگر (به ویژه انگلیسی) باعث شده است تا اشتباهاتی را مرتکب شود که از جمله آنها می توان شروع تدریس با جمله سه جزئی و با فعل «است»، دسته بندی حروف الفبا به مشکل و آسان و نداشتن نظم منطقی در تدریس واژه ها، در همه دروس را نام برد. (به دلیل عدم دسترسی به جلد ۳ و ۴ این کتاب، قادر به توصیف آنها نیستم). در جلد اول حدود ۲۱۶ واژه و در جلد دوم ۱۱۳۰ واژه، آموزش داده شده که در فهرست لغات پایان کتاب درج گردیده است. این کتاب بسیار شبیه روش مؤید شیرازی نوشته شده است.

مؤلف: مهدی ضرغامیان

۱۳۷۵

تهران، نشر نی.

بازی با زبان یک کتاب تکمیلی برای آموزش مهارت های زبانی کودکان فارسی آموز است. ضرغامیان در این کتاب، در قالب یک داستان دنباله دار که در نه بخش اتفاق می افتد، اتفاقاتی را که برای یک پسر بچه خیالی به نام «وی وی» رخ می دهد، با زبانی کودکانه و در عالم خیال نقل می کند و در پایان هر بخش سؤالاتی مربوط به حیطه شناختی هوش، از متن داستان استخراج کرده، از کودک می خواهد به آنها پاسخ دهد. نویسنده در این کتاب اهداف زیر را دنبال می کند:

-افزایش مهارت خواندن؛

-افزایش خزانه واژگان؛

-آشنایی با ساختمان کلمات؛

-آشنایی با روابط درون جملات؛

-کمک به دامنه فعالیت ذهنی، تخیل و هوش کودکان؛

-تشویق به نگارش و برقراری ارتباط از طریق نوشتن.

مؤلف در مقدمه کتاب گفته است که این کتاب با تکرار ۱۲۶۰ کلمه اصلی به صورت چهار بار تکرار برای هر لغت، حدود ۴۷۲۰ واژه را آموزش می دهد و چون ساده و قابل فهم است، موجب برانگیختن علاقه زبان آموز به ادامه داستان می شود. این می تواند یک کار جانبی برای کتاب های زبان آموزی و همچنین جزء منابع تکمیلی درک زبان فارسی به شمار آید.

ص: ۱۲۱

آذری نجف آباد که خود در رشته آموزش زبان ها و روش های تحقیق در زبان شناسی کاربردی از دانشگاه سوربن (۱) پاریس فارغ التحصیل شده است، این کتاب را برای تدریس زبان فارسی به همکاران خارجی خود در دانشگاه اهواز تهیه کرده است.

این کتاب یکی از بهترین منابع آموزش فارسی است. نویسنده می کوشد تا با رویکردی ارتباطی، تمرین های بی شماری را که بر مبنای اصول زبان شناسی و دستور توصیفی تولید شده اند ارائه دهد. وی می نویسد:

کار آموزش و یادگیری فارسی پایه، سه ماه و اندی به طول انجامید و آموزش در طول حدود پنجاه ساعت به اوج خود رسید. روزی ۲ ساعت و پنج روز در هفته به مدت ۱۰ ساعت، فارسی داشتیم. صرف نظر از تمرین های خانه و تلاش و پی گیری خود استادان که همه اهل فن آموزش زبان بودند، فارسی آموزی همچنان فشرده ادامه یافت تا آن جا که این زبان آموز ساخت های شفاهی فارسی را، خود بعد از کشف قاعده های آن خیلی راحت به زبان نوشتاری تبدیل می کردند. زبان آموزش در کلاس، فارسی بود.

فارسی حرف بز نیم، شامل دو جلد فارسی آسان ۱ و فارسی آسان ۲ است. نویسنده تلاش کرده است تا ساخت های پایه زبان فارسی محاوره را در کنار ساخت های فارسی رسمی نوشتاری درون واژگان پایه فارسی در طول ۱۵۰ تا ۲۰۰ ساعت به طور فشرده و همراه با گفت و گوهای کوتاه تدریس کند.

بخش اول کتاب فارسی آسان ۱ در ۱۵ گفت و گو تنظیم شده و برای هر گفت و گو تمرین های ساختاری و نیم مکالمه روزمره گنجانده شده است. کلمه ها و ترکیب های تازه و تلفظ آنها نیز در هر درس آمده و آوانگاری شده است. بخش اول کاملاً شفاهی است و صرفاً برای پرورش شنوایی فارسی آموزان از راه نرمش های شنیداری، بر اساس تمرین و تکرار فراوان گفت و گو و زبان محاوره است.

بخش دوم و سوم کتاب اول دربرگیرنده آموزش نظام دار الفبا و خصیصه های واج های زبان فارسی است و چون این آموزش، بیشتر بر پایه دانسته ها و آموخته های قبلی و ضرب المثل های پرکاربرد فارسی محاوره و نوشتاری تنظیم شده است، در فارسی آموز شوق و علاقه فراوان ایجاد می کند و به گفته نویسنده، او با اشتیاق تمام خط فارسی را کشف می کند که خود، نوعی یادگیری معنادار است. در این کتاب دستور زبان نیز از طریق همین کشف معنادار از روی صورت شفاهی و کتبی زبان آموزش داده می شود.

جلد دوم کتاب فارسی آسان به گفته نویسنده در مقدمه جلد اول، شامل متن های مختلف آموزشی و گزیده هایی از متون ادبی فارسی معاصر ایران، افغانستان و تاجیکستان است و به لهجه های مختلف زبان فارسی، مانند فارسی مشهدی، اصفهانی، شیرازی و... نیز توجه شده است (جلد دوم کتاب را نتوانستم پیدا کنم).

اگرچه کتاب فارسی حرف بز نیم بسیار اصولی نوشته شده و حاوی تمرینات ارزشمند و صحیح زبانی است که موجب سرعت بخشیدن به امر یادگیری زبان فارسی می شود، اما آموزش الفبا و دستور فارسی از راه روال های کشفی، امری است که به درد زبان آموز کم سواد یا مبتدی که دانش زبان شناسی و تجربه آموختن زبان خارجی را ندارند نمی خورد؛ چرا که این روش بسیار پیچیده است

و خودِ روش نیاز به آموزش دارد و در ابتدای امر آموزش فارسی که زبان آموز چیزی از زبان فارسی نمی دانند، آموزش روش هم غیرممکن است.

۱۲- فارسی بیاموزیم (دوره پنج جلدی)

مؤلفان: حسن ذوالفقاری، مهبد غفاری، بهرورز محمودی بختیاری

چاپ دوم: ۱۳۸۳

تهران، انتشارات مدرسه، ۱۱۳۰ صفحه.

مجموعه فارسی بیاموزیم را می توان غنی ترین اثر فارسی آموزی در طول تاریخ آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم به شمار آورد. این کتاب توسط جمعی از استادان دانشگاه و زیر نظر زبان شناسان و کارشناسان علوم آموزشی، به منظور آموزش زبان و فرهنگ فارسی به فرزندان خانواده های ایرانی مقیم خارج از کشور و انتقال میراث ادبی ایران به نسل بعدتر آنان تدوین و توسط وزارت آموزش و پرورش انتشار یافته است. این مجموعه، شامل پنج کتاب درس و پنج کتاب کار، در سه سطح مقدماتی، میانی و پیشرفته است. هر کتاب دارای نوار صوتی و تصویری، واژه نامه و کتاب مستقل راهنمای معلم است؛ شرح و توضیحات کامل روش تدریس و حل کلیه تمرین ها به اضافه توضیحات تکمیلی درباره هر درس در کتاب راهنمای معلم آمده است.

در هر یک از پنج جلد کتاب ۳۰ درس گنجانده شده است. جلد نخست که دوره مقدماتی آموزش زبان است در ۱۴۵ صفحه، حروف الفبای فارسی و مکالمات روزمره و رایج اهل زبان را آموزش می دهد. کتاب کار فرصتی برای تمرین های نوشتاری فشرده را فراهم می آورد. نوشتن از روی حروف، نوشتن واژه ها، تقطیع کلمات، مرتب کردن کلمات به هم ریخته، تمرین شفاهی گفت و گو و سؤالات

ص: ۱۲۴

تکمیل کردنی برای هر درس به مقتضای همان درس ارائه شده است. برای شناختِ حرفِ تدریس شده در هر درس، واژگانی داده شده است که زبان آموزان باید دورِ حرفِ مورد نظر را خط بکشند. در گفت و گوها، از زبانِ گفتاری رایج میان تحصیل کرده ها استفاده شده که کمترین شکستگی در کلمات را دارد.

جلد دوم کتاب در ۲۵۱ صفحه و جلد سوم آن نیز در ۲۴۴ صفحه نگارش یافته است. این دو جلد دوره میانه آموزش زبان را شامل می شوند و با مضامینی درباره فرهنگ، زبان، ادب و هنر فارسی، مشاهیر و بزرگان، آثار و بناهای تاریخی و فرهنگی و برخی مسائل مربوط به ایران و اسلام، مجموعه ای از دانستنی های ضروری و جالب را برای فارسی آموزان خارج از کشور فراهم می کنند. تکیه در این دو کتاب بر نثر معمولی و گفتگوهای رایج زبان است. به گفته مؤلفان، طرّاحی گفت و گوها به گونه ای است که زبان آموز، حدود ۶۰ موقعیت کاربردی زبان را در این سه کتاب فرا می گیرند. در تمرینات نیز درک مطلب، جمله سازی و نگارش مورد توجه قرار گرفته است.

جلد چهارم و پنجم این مجموعه به دوره پیشرفته اختصاص دارد. جلد چهارم در ۲۳۰ صفحه، ارائه دهنده آموزش زبان فارسی در قالبِ نثرهای علمی، ادبی، روزنامه ای، سخنرانی و... از نویسندگان بزرگ و برجسته معاصر ایران است. نثرهای این مجموعه از نوع نثرهای پیشرفته و ممتاز و مرجع برای زبان آموز است. در این جلد، متون زبانی ۸۰٪ و متون ادبی ۲۰٪ در نظر گرفته شده؛ زیرا تکیه اصلی در این کتاب بر آموزش نثرهای معاصر و زبان معیارِ فارسی امروز است.

به اعتقاد نویسندگان این مجموعه، از آن جا که حرکت، از زبان به سوی ادبیات اتّفاق می افتد، کتاب چهارم بیشتر به متون زبانی اختصاص یافته و کتاب

پنجم حاوی متون ادبی است؛ به گونه ای که می توان آن را دوره فشرده آشنایی با ادبیات فارسی، سبک های شعری و سیر اندیشه ادبی در ایران دانست.

مطالبی پس از هر متن درسی گنجانده شده است که شامل: نکته ها، واژه آموزشی، تمرین، درک مطلب، گفت و گو، نگارش، شعر و... است. کتاب چهارم، ۲۶ درس دارد و ۴ درس پایانی برای مرور است. آموزش ادبیات در کتاب پنجم به گونه ای متفاوت از جلدهای پیشین ارائه می شود. کتاب در ده فصل و ۲۹۱ صفحه موضوعات بنیادی ادبیات، همجون ادبیات حماسی، تعلیمی، غنایی، داستانی، توصیفی، انتقادی، عرفانی و... را در بر می گیرد.

در ابتدای هر فصل، درآمدهای کوتاه بر سیر تحوّل و تطوّر آن موضوع نگاشته شده تا به عنوان مدخلی، زمینه ساز درک متون بعدی گردد. در آغاز هر درس نیز شرح حالی کوتاه درباره نویسنده یا شاعر و دیگر آثار او ارائه شده است.

برخی از عناوین کتاب پنجم این گونه اند:

مقدمه

درس اول: تحمیدیه؛

الهی؛

ملیکا؛

فصل اول: ادبیات حماسی؛

درآمدهای بر ادبیات حماسی؛

انواع منظومه های حماسی؛

ویژگی های حماسه؛

درس دوم: رستم و اسفندیار (۱)؛

درس سوم: رستم و اسفندیار (۲)؛

ص: ۱۲۶

درس چهارم: آرش کمانگیر؛

فصل دوم: ادبیات فارسی؛

درس پنجم: ترانه های باباطاهر/چند رباعی از خیام؛

درس ششم: سلسله موی دوست/سرو چمان؛

درس هفتم: آواز عشق/صبح خندان؛

درس هشتم: حالا چرا؟/مرگِ قو؛

درس نهم: قاصدک/آفتاب می شود؛

کتاب چهار و پنج، کتاب کار ندارد و تمرین ها در همان کتاب درس با فرهنگ الفبایی واژگان و فهرست منابع و مآخذ در اختیار علاقه مندان قرار گرفته است. از ویژگی های برجسته این کتاب، خط مناسب، تصاویر رنگی و نقاشی های مناسب است. صفحات در همه مجلّات، رنگی است و طراحی آن بسیار نیکو و جالب است. با حذف زبان واسطه و به کارگیری تصاویر، روند آموزش سریع تر شده است. نویسندگان در مقدمه جلد دوم کتاب درس «فارسی بیاموزیم»، شیوه خود را در آموزش زبان، «بهره گیری از روش کلی در خواندن و روش تحلیلی در نوشتن» معرفی می کنند. از زبان آموز انتظار می رود که با توجه به تصاویر، ابتدا واژگان را به همراه معلّم یا نوار بخوانند و تکرار کنند؛ سپس آنها را به هجاها و واج ها تجزیه کنند.

این کتاب، هرچند برای مخاطب گروه سنّی دبستان نوشته شده، اما برای مخاطبان بزرگتر نیز کاربرد دارد. مبنا بر این گذاشته شده که فارسی آموزان تسلّط نسبی بر گفتار فارسی دارند؛ بنابراین در جلدهای اوّل، آموزش حروف با کلمه آغاز می شود، نه با الفبا. شیوه آموزشی کل به جزء که چند سالی است در کتب آموزش فارسی دوره ابتدایی در داخل کشور استفاده می شود، برای کسانی که بر

ص: ۱۲۷

گفتار تسلط دارند، یک رویکرد علمی و صحیح است؛ اما در آموزش به فارسی آموزانی که اهل زبان نیستند، مفید نیست؛ به همین دلیل از همه مجلدات این کتاب نمی توان برای آموزش هر داوطلب فارسی آموزی استفاده کرد.

آموزش نکات دستوری، به صورت غیر مستقیم و در خلال تمرین ها و متون درس گنجانده شده؛ به گونه ای که فارسی آموز با تمرین و تکرار ساختار جمله های فارسی، نکات دستوری را به صورت ضمنی درک می کند و فرامی گیرد.

۱۳- آموزش فارسی به فارسی

مؤلف: مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی

چاپ سوم، ۱۳۸۴

قم، مرکز جهانی علوم اسلامی.

در کنار تلاش های دانشگاهی برای آموزش زبان فارسی، پس از انقلاب اسلامی، حوزه های علمیه نیز که با انبوه طلبان خارجی مواجه بودند، عملاً به تدریس زبان فارسی به منظور پاسخ گویی به نیاز طلبان غیر ایرانی پرداختند. در این مقوله کتاب هایی چند قابل ذکر است. مهم ترین آن ها کتاب زبان انقلاب است که در سال ۱۳۷۵ش به وسیله جمعی از مدرّسان زبان فارسی تألیف شد. این مجموعه در سال ۱۳۸۴ش به چاپ سوم رسید و با عنوان آموزش فارسی به فارسی به صورتی کامل تر در اختیار فارسی آموزان حوزوی قرار گرفت. به دلیل شباهت چاپ جدید به چاپ های قدیم، ما همان چاپ سال ۸۴ را بررسی می کنیم. دوره آموزش فارسی به فارسی شامل ۶ جلد کتاب درسی است و برای هر کتاب درسی یک جلد کتاب تمرین نیز در نظر گرفته شده است.

تنها در جلد یک آموزش فارسی به فارسی نویسندگان توضیحات اندکی را در

ص: ۱۲۸

مقدمه ذکر کرده اند و مجلدات دیگر، مقدمه یا راهنمای کتاب ندارند. نویسندگان هدف از نگارش کتاب را چنین توضیح می دهند: «سعی و تلاش دوستان ما در این مجموعه بر آن بود که از ابتدا بدون آنکه هیچ احساس غرابت یا سنگینی و پرش در محتوای آموزشی به آنها دست دهد، گام به گام مراحل فهم و توسعه میدان واژگان را طی کنند و به زیرساخت های زبان فارسی به خوبی آشنا و مسلط شوند».

نویسندگان این مجموعه، روش تدوین هر درس را این گونه برشمرده اند:

الف) آموزش لغات جدید؛

ب) آموزش مبنای جدید؛

ج) کاربرد لغات جدید و قبل در مبنای جدید؛

د) پرورش مبنای جدید با استفاده از مبانی قبل؛

ه) تمرین های شفاهی مربوط به ارزیابی یاد گرفته های زبان آموزش.

کتاب اول شامل ۱۴ درس است و در ۲۵۲ صفحه نوشته شده است. احوال پرسشی، اشاره، سؤال و جواب، شغل، رنگ ها، مکان، عدد، ساعت، مفرد و جمع، اعداد ترتیبی و زمان، غذا، خواندن و نوشتن، صفت و آمد و رفت، عناوین این دروس است.

مبنای آموزش در گفت و گوها گویش محاوره ای است و گاه در آن بسیار افراط می شود. آموزش الفبا به شکل مستقل مطرح نشده است. از درس دوم زیر عنوان «لطفاً گوش کنید و تکرار کنید» حروف الفبا آغاز می شود. برای مثال صدای آ و -- به این شکل آمده است:

ا، آ

ث، ثا

ب-، با

ص: ۱۲۹

ج-، جا

پ-، پا

خ-، خا

ت-، تا

د، دا

این روند در دروس سوم و چهارم برای صداهای «-ای» و «-او» نیز تکرار می شود. در کتاب دوم نیز ادامه همان روند کتاب اول را شاهدیم. جلد دوم در ۹ درس و ۹۰ صفحه نگارش یافته است. در این کتاب موضوعات مذهبی در قالب متن های ساده آموزش داده می شود. پس از هر متن، در تمرین ها کلمات جدید به فارسی معنا می شوند. معنای آنها یک جمله است که با همان کلمه ساخته شده است.

سپس سؤالاتی مبتنی بر مفاهیم هر درس طرح می شود تا زبان آموز به آنها به صورت کتبی پاسخ دهند. سؤالات کامل کردنی و تمرین و تکرار شفاهی و کتبی بخشی از تمرین های هر درس است. مبانی دستوری نیز در خلال درس ها گاه با توضیح و گاه به صورت تمرین مطرح می شود. کتاب سوم ۹۹ صفحه و ۱۹ درس دارد. برخی عناوین درسی کتاب سوم عبارت اند از: قرآن، مشورت، بیست و دوم بهمن، جهاد سازندگی، مجلس شورای اسلامی، انقلاب فرهنگی و....

کتاب چهارم مجموعه آموزش فارسی به فارسی با درس «قدرت خدا» که شعر معروف «هر چه که بیند دیده، خدایش آفریده»، آغاز می شود و در ۲۷ درس و ۱۲۶ صفحه بیشتر به متن های اخلاقی مذهبی و تربیتی می پردازد. روال نگارش دروس همانند مجلدات پیشین است. جلد پنجم با ۱۷ درس در ۹۰ صفحه و جلد ششم با ۲۰ درس و ۱۰۹ صفحه دقیقاً همان روال کتاب چهارم و کتاب های

ص: ۱۳۰

قبلی را دنبال می کند. بیشتر متون گزیده شده در این کتاب ها از کتاب های دوره ابتدایی برگرفته شده است.

چنان که در بخش مراکز فَعّیال آموزش زبان فارسی در ایران مطرح شد، «جامعه المصطفی العالمیه» سالانه صدها طلبه را از کشورهای مختلف گزینش کرده و آموزش می دهد. لازمه این امر، سازمان دهی منظم دوره های آموزشی برای زبان فارسی است که این مرکز با تجربه دو دهه فَعّیالیت در آموزش زبان فارسی، از پرکارترین بخش ها در ایران به شمار می رود؛ اما متأسفانه به دلیل نداشتن پشتوانه علمی لازم برای آموزش زبان فارسی، کتاب های «آموزش فارسی به فارسی» ایرادات بسیاری دارد. برخی از مهم ترین اشکالاتی که به این مجموعه وارد است را فهرست وار ذکر می کنیم:

۱. کتاب براساس یک روش علمی نوشته نشده و هیچ نظریه ای را به عنوان پشتوانه برای خود معرفی نمی کند. هرچند به نظر می رسد روش شنیداری-گفتاری روش غالب تمرین ها باشد، اما در بسیاری از دروس حتی به اصول این روش نیز پایبند نیست.

۲. با اشاره کوتاهی در مقدمه کتاب اول، گویا در نظر نویسندگان اولویت به آموزش واژگان داده شده است؛ اما در هیچ کجای کتاب، تدریس واژه ها نظم منطقی ندارد. واژگان و دروس تکراری بسیار زیاد است و براساس یک فکر منسجم تدوین نشده است.

۳. مباحث دستوری به صورت غیر منسجم در میان دروس پراکنده شده است؛ دستور زبان بر مبنای مباحث سنتی است و حتی از اصطلاحات رایج عربی در جایی که معادل های فارسی آسان تری هم داریم، استفاده شده است. مباحث دستوری طبق نظام خاصی مرتب نشده اند. برای نمونه درحالی که فعل و زمان های

آن (ماضی، مضارع، مستقبل) و انواع آنها در جلد دوم گنجانده شده، جمع کلمات فارسی با (ها) و (ان) در جلد چهارم درس اول تدریس شده است. بیدیهی است که زبان آموز، در دوره مقدماتی (حتی در خود این کتاب ها) به صورت عملی با علایم جمع فارسی آشنا شده است. بنابراین می توان نتیجه گرفت که مباحث دستوری، علاوه بر داشتن دیدگاه سنتی به صورت نسنجیده در هر درس گنجانده شده است.

۴. متون منتخب به ویژه در جلد سوم بیش از حد رنگ و بوی سیاسی و اعتقادی دارد. آشکار است که هیچ فارسی آموز غیر ایرانی (مسلمان یا غیرمسلمان) در مراحل اولیه آموزش زبان، نیازی به دانستن مفهوم تاریخی «انقلاب فرهنگی» یا آشنایی با بسیج و جهاد سازندگی ندارد، اما لازم است بسیاری لغات را درباره طبیعت، محیط زندگی، میوه ها، پوشاک و... بداند.

۵. متن های درسی از آسان به مشکل تنظیم نشده و بدون نظم و ترتیب در مجلدات اول تا ششم کنار هم چیده شده است.

مشکلات دیگری نیز در این مجموعه به چشم می خورد که همگی از نداشتن دانش لازم در آموزش زبان خارجی سرچشمه می گیرد؛ چرا که این کتاب ها براساس تجربه نوشته شده اند نه تحقیق؛ بنابراین بزرگترین عیب این مجموعه همانا روشمند نبودن آن است.

۱۴- آموزش زبان فارسی (جلد ۲)

مؤلف: جامعه الزهرا

چاپ اول، ۱۳۸۵

قم، انتشارات جامعه الزهرا علیها السلام، ۳۰۲ صفحه.

آموزش زبان فارسی در دو جلد، به همت جمعی از مدرّسان امور آموزش

ص: ۱۳۲

بین الملل جامعه الزهرا علیها السلام در شهر قم تألیف و به چاپ رسیده است. در مقدمه کتاب درباره روند تألیف آن چنین اشاره شده: «تجربه های مراکز آموزش دیگر و کتاب های موجود در این زمینه، با نیازهای امور بین الملل جامعه الزهرا علیها السلام کنار هم قرار گرفت و دو مجلد از کتاب آموزش زبان فارسی در سال ۷۸ آماده شد. اکنون پس از تجربه چندین سال تدریس، حاصل آن تلاش بار دیگر مورد ارزیابی و تجدید نظر قرار گرفت».

جلد اول کتاب شامل دوازده درس در ۱۰۶ صفحه است و موضوع آن آموزش الفبای فارسی است. در جلد اول حروف الفبای فارسی به صورت تقطیع کلمات در جدا اول و به ترتیب روش تدریس حروف در کتاب فارسی اول دبستان مرتب شده است. البته گاهی دقیقاً همان ترتیب رعایت نشده، بلکه پس و پیش شده است. برای مثال: (آ-ب-ن-د-ر). در هر حرف، ابتدا سه کلمه که حرف مورد تدریس در آن وجود دارد، به صورت تصویری نوشته شده است؛ سپس واژه در جدول، تقطیع به حروف شده است. تمرین های تکرار، تقطیع و ترکیب حروف از تمرینات رایج این کتاب است. در لایه لایه درس ها نکات دستوری، مانند ضمائر اشاره «آن» و «این»، جملات سؤالی کوتاه و... نیز گنجانده شده است. جلد دوم کتاب نیز در ۱۲ درس و ۲۶۶ صفحه نگارش یافته است. عناوین درس ها به ترتیب عبارت اند از: احوال پرسشی، اشاره، شغل، رنگ، مکان، وسایل، زمان (۱)، زمان (۲)، فعل (۱)، فعل (۲)، فعل (۳)، صفت و مروری بر درس های گذشته.

در جلد دوم مباحث دستوری و واژگانی به هم آمیخته می شود. کتاب براساس تصاویر سیاه و سفید واژگان را آموزش می دهد. این کتاب را می توان به نوعی الگوبرداری از جلد یک و دوی کتاب های مرکز جهانی دانست که اندکی تغییر یافته است.

آموزش واژه های فارسی در آن بر اساس نظم خاصی نیست و تنها وجود یک صدا در کلمه ای، جواز ورود آن کلمه به درس است. این مسئله باعث شده است که گاه کلمات انتزاعی یا واژگانی که نمی شود برای آنها تصویری کشید (مانند کلمه ید در صفحه ۸۸ و حیل و عدد در صفحه ۸۹) نیز بیاید که در چهارخانه مربوط به تصاویر، در این گونه موارد هیچ تصویری ثبت نشده است. همچنین کلمات عربی یا کلمات انتزاعی که تدریس معنای آنها در قدم اول مشکل است و نیاز به توضیحات زیادی دارد، در درس ها آمده است (مانند نمود و مدثر در صفحه ۵۰).

این کتاب نیز، هرچند به روش مستقیم نزدیک شده، اما دقیقاً پایبند به آن نیست؛ بلکه ایرادات فراوانی دارد. در انتهای کتاب فهرست واژگان نیامده است. از هیچ زبان واسطه ای در نگارش آن استفاده نشده است. روی هم رفته این کتاب ارزش علمی ندارد و در روند تدریس، معلم و زبان آموز را با مشکلات فراوانی روبه رو می کند.

۱۵- جمله ساده فارسی (آموزش فارسی برای عرب زبانان)

مؤلف: محمدعلی آذرشب

چاپ سوم، ۱۳۸۳

تهران، انتشارات بین المللی الهدی، ۱۶۰ صفحه.

محمدعلی آذرشب، استاد دانشگاه تهران، این کتاب را با توجه به نیاز فارسی آموزان سوری نوشته است. زبان واسطه در آن، عربی است و کلیه قوانین ساخت جملات فارسی با معادل های عربی آن، به صورت موازی تطبیق داده شده است.

کتاب به گونه موجز نوشته شده و در تمام مراحل یادگیری، نیاز به نظارت

ص: ۱۳۴

کامل معلّم و استفاده از فرهنگ لغت دو زبانه عربی به فارسی دارد. هیچ تصویری در آن استفاده نشده و شیوه سنتی دستور- ترجمه روش کاربردی آن است. بیشتر لغات با وجود داشتن معادل فارسی، به شکل عربی آمده است. در هر درس عنوان درس، همان عنوان مبحث دستوری است؛ مثلاً: درس (۱): جمله اسمیه؛ درس (۲): جمله اسمیه، مضاف و مضاف الیه، صفت و موصوف و....

نکات دستوری تا درس هفدهم تمام می شود و از درس هجدهم عناوین درس ها، عنوان مربوط به متن است. کتاب ۲۷ درس دارد. تقریباً همه متن ها از کتب درسی فارسی دبستان اقتباس شده اند. دروس پایانی، متن مکالمه ای دارد و چند الگوی گفت و گو را ارائه می دهد. تمرین ها همه به شیوه کتاب های آموزش زبان عربی در دو بخش دستوری و ترجمه طراحی شده است که به تمرین مباحث دستوری و ترجمه جملات و متن های کوتاه می پردازد.

این کتاب فاقد فهرست واژگان است و معنای لغات اغلب با معادل عربی آنها آمده است. گاه معنای لغات جدید، اول درس یا در جلوی کلمه در خلال درس و داخل پرانتز ارائه شده است. ظاهراً این کتاب در پنج جلد از مبتدی تا پیشرفته به بازار عرضه شده که من تنها یک جلد آن را یافته ام.

۱۶- مقدمه فی اللّغه الفارسیه

مؤلف: محسن راثی

چاپ اول، ۱۳۷۹

تهران، شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی، ۲۲۰ صفحه.

این کتاب که برای دانش آموختگان زبان فارسی در کشورهای عربی نوشته شده، ۸ فصل دارد. کتاب با دیدگاهی دستوری نوشته شده و متون آن از شعر و نثر

ص: ۱۳۵

ادبی فارسی انتخاب شده است. عناوین درس ها همان مبحث مورد بحث در هر درس است. توضیح درس ها همه به عربی است و تنها مثال ها به فارسی آمده است.

۱۷- القواعد و النصوص الفارسیه

مؤلف: الدكتور فؤاد عبدالمعطي الصياد

۱۴۰۶ ق. ۱۹۸۶ م.

بیروت، دارالنهضة العربیه، ۳۶۰ صفحه.

دکتر صیاد کتاب خود را با مقدمه ای مفصل درباره «لزوم آموختن فارسی» برای عرب زبانان مسلمان آغاز می کند و شباهت ها و نیازهای متقابل فرهنگی ایران و عرب را برمی شمارد. کتاب به سیاق دیگر کتاب های آموزش فارسی به عرب زبانان، از ابتدا به عربی نوشته شده است. مقدمه، توضیحات دستوری در متن درس ها و عنوان تمرینات، همه به عربی است. کتاب به دو بخش تقسیم شده است.

«قسم الاول» در رسم الخَط و نشانه های نوشتاری فارسی است و در مورد هر حرف، تفاوت های رسم الخَط و تلفظ متفاوت آن در مقایسه با الفبای عربی و شیوه تلفظ آن بیان شده است. برای هر مورد، مثال هایی نیز آورده شده؛ پس از آن در بخش دوم از «قسم الاول» مجموعه ای از واژگان را که شامل عناوین و موضوعات مختلف است، گردآورده است که می تواند به عنوان لغت نامه ابتدایی از فارسی به عربی مورد استفاده زبان آموزان عرب قرار گیرد. عناوین این درس ها به قرار زیر است: بدن انسان، صفات انسان، خانواده، خانه، تعلیم و تربیت، غذاها، سبزی ها، میوه جات و حیوانات. در ادامه، همه نکات دستور فارسی براساس دستور سنتی به زبان عربی آموزش داده شده است؛ مثال های مربوط به دستور از زبان روزمره برگرفته شده است.

ص: ۱۳۶

در «قسم الثانی» که از صفحه ۱۷۳ آغاز می شود و «النصوص الفارسیه» نام دارد، ۱۰۹ متن فارسی منظوم و منثور برگزیده شده و در ابتدای هر متن، لغات دشوار آن به عربی معنا شده است. «معجم الألفاظ الواردة فی النصوص» واژه نامه مطلوبی است که در دو بخش مجزا، شامل اسماء و صفات و حروف، و افعال و ریشه های آنها ترتیب داده شده است.

۱۸- مبانی آموزش زبان و ادب فارسی

مؤلف: حسین رزمجو

۱۳۷۸ ش. ۲۰۰۰ م

لاهور، گروه فارسی دانشکده خاورشناسی دانشگاه پنجاب، ۲۹۶ صفحه.

کتاب مبانی آموزش زبان و ادب فارسی در دوره اقامت حسین رزمجو، استاد دانشگاه فردوسی در لاهور پاکستان به درخواست گروه فارسی دانشگاه پنجاب به نگارش در آمده است و به سعی و اهتمام دکتر آفتاب اصغر و دکتر معین الدین نظامی، به زیور طبع آراسته گشته است. کتاب به زبان فارسی است و هشت فصل دارد. هدف از آن، آشنایی فارسی آموختگان اردو زبان با مبانی زبان و ادبیات فارسی است؛ به گونه ای که می توان آن را صورتی خاص از نوع کتاب های انواع ادبی و سبک شناسی فارسی به شمار آورد. نویسنده در فهرست، موضوعات هر فصل را ذکر کرده است که در این جا، عناوین اصلی آن برای معرفی و روشن شدن محتوای کتاب ذکر می شود:

فصل اول: زبان فارسی، روش و مراحل آموزش آن؛

فصل دوم: زبان فارسی و روش تعلیم آن در دانشگاه های شبه قاره؛

فصل سوم: ادبیات فارسی، اعتبار و پیشینه آن در مشرق زمین، به ویژه در شبه قاره؛

ص: ۱۳۷

فصل چهارم: عظمت ادبیات فارسی و بزرگان آن از نظر صاحب نظران نامور ادبی جهان؛

فصل پنجم: دورنمای تاریخ ادبیات ایران از قدیم تا ازمنه حاضر؛

فصل ششم: شعر فارسی از لحاظ سبک و محتوا با اسلوب های شعری؛

فصل هفتم: نثر فارسی از لحاظ نوع، محتوا و قالب؛

فصل هشتم: بزرگان ادب فارسی و آثار آنان (قدیم و معاصر).

این کتاب تنها برای دوره های عالی آموزش زبان فارسی در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی، مناسب است.

۱۹- فارسی آسان

مؤلف: علاءالدین بازارگادی

چاپ اول: ۱۳۸۵

تهران، رهنما، ۵۳۰ صفحه.

این کتاب، صورت تکمیلی کتاب فارسی از طریق انگلیسی است که بازارگادی آن را در سال ۱۳۴۶ش منتشر کرد و چهل سال بعد، دوره پنج جلدی آن با نام فارسی آسان به شکلی بسیار آراسته توسط انتشارات رهنما به چاپ رسید.

هرچند تاریخچه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، با کتاب فارسی از طریق انگلیسی آغاز می شود، اما تأخیر در چاپ همه جلدهای آن (که نویسنده قول آن را در سال ۱۳۴۶ش داده بود) نشان دهنده بی توجهی و عدم برنامه ریزی علمی برای رشد و گسترش آموزش زبان فارسی در سال های پیش از انقلاب است. نویسنده در مقدمه، روش این کتاب را روش مستقیم و طبیعی معرفی می کند که زبان واسطه ندارد. اما در چاپ سال ۱۳۸۵ش این مطلب رعایت نشده و ترجمه همه لغات به زبان

ص: ۱۳۸

انگلیسی آمده است. فارسی آسان یک دوره پنج جلدی است و یک جلد راهنمای معلم دارد که به زبان انگلیسی نوشته شده است. این کتاب روی هم رفته ۵۳۰ صفحه دارد و نوار و لوح فشرده صوتی نیز به همراه آن است. از نظر کیفیت چاپ، و غنای تصاویر می توان آن را بهترین کتاب آموزش زبان فارسی به شمار آورد.

در کتاب اول پیشنهاد می کند معلمان به روش شنیداری- گفتاری در پنج جلسه، جملات ساده خبری مثبت و منفی و جملات سؤالی را به صورت اشاره به اشیاء آموزش دهند. پنج جلسه اول در شمار درس ها شمرده نشده و توضیحات آن در مقدمه کتاب به انگلیسی و برای معلم آورده شده است. جملات فارسی، آوانگاری انگلیسی دارند.

مثال:

من یک کتاب دارم. man yek ketab daram

تو چند کتاب داری؟ to chand ketab dari?

تو دو کتاب داری. to do ketab dari

در پنج جلسه اول که شفاهی است، ضمائر فاعلی و اعداد یک تا شش نیز آموزش داده شده است. از درس یک عملاً درس ها در دو قسمت کار شفاهی و آموزش حروف و لغات ارائه می شود و در هر درس، از چپ به راست، کلمه فارسی، آوانگاری، تصویر و معادل انگلیسی کلمه ارائه می شود.

نمونه: ---cloud-abr ابر

آموزش الفبای فارسی و صداهای آن در کل کتاب (۱) ادامه می یابد. این کتاب ۷۳ صفحه دارد و در ۷ درس (و پنج جلسه شفاهی مقدماتی) ارائه شده است. در کتاب (۲) و (۳) در بعضی از درس ها یک نکته دستوری به زبان انگلیسی جای داده شده است. درس (۱) برنامه روزانه، درس (۲) مصدر، درس (۳) رنگ ها

ص: ۱۳۹

و نقاشی درس (۴) کار و وعده غذایی، درس (۵) فوتبال، درس (۶) صفت و....

در جلد ۴ و ۵، دیگر از دستور زبان سخنی به میان نمی آید و معنای واژگان در ستون دامنه لغات به انگلیسی داده شده است. در این دو کتاب، زبان واسطه انگلیسی کمتر از سه کتاب اول به کار رفته است. به آموزش واژگان به صورت موضوعی و آموزش فرهنگ و قومیت ایرانی در متن ها توجه شده است. سؤالات دستوری و درک متن در هر درس تکرار شده است.

مهم ترین ایراد این کتاب را می توان پایبند نبودن نویسنده به روش پیشنهادی خود دانست. بازارگادی در کتاب راهنمای معلم که به زبان انگلیسی است، درباره شیوه تدریس کتاب می گوید: «این دوره عمدتاً مبتنی بر روش مستقیم است که نیازمند استفاده از زبان فارسی است و در سراسر فرایند تدریس نباید از انگلیسی یا هیچ زبان دیگری کمک گرفت».

این سخن در حالی کاربردی خواهد بود که معنای لغات در کنار آن نیامده باشد؛ زیرا هرچند هم که معلم خود را پایبند بداند که در کلاس به هیچ زبانی غیر از انگلیسی سخن نگوید، اما با داشتن ترجمه در متن کتاب، از اهمیت تصاویر کاسته شده و نویسنده به هدف خود که تدریس به روش مستقیم است، نرسیده است.

نتیجه گیری

آنچه گفته شد، نشانه توجه خاص استادان و دست اندرکاران کشور ما در سال های اخیر به رشد و گسترش آموزش زبان فارسی است. اما با این همه، هنوز در آغاز راه و در خم اولین کوچه ایم؛ چرا که در نگاهی به قفسه کتاب های آموزش زبان فارسی به خارجیان، اندک کتاب هایی را می بینیم که بیشتر آنها نیز ترجمه اند (با کتاب های آموزش انگلیسی مقایسه کنید). با یک نگاه دقیق

ص: ۱۴۰

مشکلات آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان را چنین می توان برشمرد:

۱. هر یک از کتاب های نوشته شده، عیب هایی بنیادی و علمی دارند که در میدان عمل، یک مدرّس نمی تواند بدون هیچ دغدغه خاطری یک نمونه را برگزیند و با مهارت های خود به تدریس آن اقدام کند.

۲. اغلب کتاب هایی که علمی تر هستند و براساس یک روش تجربه شده نوشته شده اند، در حدّ بسیار خطرناکی به زبان انگلیسی (و گاه برای عرب زبان ها به عربی) تکیه دارند و این مسئله مشکلات فراوانی را در عرصه تدریس فراهم می آورد. استفاده از زبان واسطه موجب می شود دانشجو با توجه به زبان خود، به یادگیری کلیاتی از زبان مورد آموزش (در این جا فارسی) بپردازد و معلّم نیز ناخواسته در امر تدریس، از زبان واسطه برای ارتباط استفاده کند. تجربه و تحقیقات آماری فراوانی نشان داده اند که به کار بردن زبان اصلی زبان آموز در کلاس زبان خارجی، مانع از آموزش سریع و آسان زبان مقصد می شود (تجربه چند ده ساله آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران نیز تأییدی بر این مطلب است).

۳. به دلیل نیاز فراوان و عرضه کم محصولات آموزشی، بسیاری از دست اندرکاران و مؤسّسات علمی به تدوین کتاب های آموزش فارسی مورد نیاز خود دست زده اند که چون این امر مسئله ای کاملاً تخصصی و علمی و نیازمند اطلاعات میان رشته ای است، عدم آگاهی به این اصول و مبانی علمی موجب نگارش آثار متعدّدی شده است که اگرچه شمارگان بالایی دارند، اما دارای ضعف های عمده و بنیادی هستند.

۴. در بسیاری از زمینه های آموزش زبان، هنوز کتابی نوشته نشده که نیاز فارسی آموزان را برطرف کند. برای مثال، فرهنگ های لغتی که در سطوح مقدماتی، میانی و پیشرفته، جواب گوی نیاز فارسی آموزان باشد، نداریم. فرهنگ های تصویری

که به وسیله عکس یا نقاشی و با حذف زبان واسطه و ترجمه، نوعی خودآموز واژگان زبان به شمار می آیند، برای زبان فارسی تدوین نشده است.

۵. فرهنگ های موضوعی (که کلمات یک حیطه معنایی را در کنار هم قرار می دهند) نوشته و برنامه ریزی نشده است. هنوز یک فرهنگ واژگان تخصصی فارسی در زمینه های گوناگون که به کار و علاقه هر فارسی آموز توجه داشته باشد، نداریم. توضیح این که: هر زبان آموز، علاوه بر دانستن واژگان عمومی یک زبان که غالباً حدود ۱۵۰۰ تا ۳۰۰۰ لغت است (برای زبان های مختلف این رقم متغیر است) نیازمند فرهنگ لغت های ویژه ای در زمینه حرفه و علاقه خود است. مثلاً فرهنگ نامه آشپزی، پزشکی، معماری، خیاطی، آرایشگری و... که تدوین این نوع کتاب ها خود موجب غنای فرهنگ و آموزش زبان می شود.

۶. کتاب های دستوری که مبتنی بر نظام های ساختاری زبان فارسی و صرفاً برای آموزش زبان فارسی به خارجیان نوشته شده باشد؛ به گونه ای که نیاز مدرّسان و دانشجویان را به طور جداگانه پاسخ گوید، به وجود نیامده است.

۷. ابزارهای کمک آموزشی که به فهم دیداری و شنیداری زبان آموز یاری برساند و امر آموزش را شتاب بخشد، تولید نشده است (در این باره فقط چند مجموعه از کتاب های تألیف شده مانند آزفا و فارسی آسان و فارسی بیاموزیم، دارای نوار و لوح فشرده صوتی اند).

۸. سازمان ها و مؤسسات آموزش زبان فارسی، در ایران و خارج از آن، هر یک به طور مستقل عمل کرده، اغلب از کار هم و گاه از وجود یکدیگر بی خبرند. بنابراین گاه کارهای تجربه شده و بی حاصل تکرار شده و آزمون و خطاهای هزینه بردار و زمان گیر بارها و بارها اتفاق می افتد و به دلیل عدم هماهنگی و نداشتن شناخت نسبت به یکدیگر، تعاملات علمی و عملی بین این مؤسسات برقرار نمی شود.

۹. قانون آموزشی مشخصی که به طور خاص مسائل آموزش زبان فارسی را تبیین و نیازشناسی کند تا به طور هماهنگ در سراسر کشور و حتی در خارج از ایران برای اجرای آن برنامه ریزی شود، وجود ندارد. وجود قانون آموزشی موجب روشن شدن وجوه این کار مهم می شود و می تواند همه تلاش های فردی، دولتی و سازمانی را معنادار و هدفمند کند.

۱۰. به دلیل نبود ساختار سازمانی واحد و متحد در میان مؤسسات آموزش زبان فارسی، هیچ گونه هماهنگی بین فرایند آموزش و یادگیری زبان فارسی در ایران و خارج از آن وجود ندارد. بسیار دیده ایم که در یک دانشگاه یا یک مؤسسه زبان آموزی، مدرّس آموزشی ناقص را ارائه کرده است و فارسی آموز بدون تسلط کافی و درست بر زبان و مثلاً با گذراندن دو کتاب مقدماتی در ۶ واحد درسی در طی یک یا چند نیمسال، بدون هیچ آزمون درستی به مقاطع بالاتر تحصیلی در دانشگاه یا حوزه پا گذاشته که به هیچ عنوان پذیرفتنی نیست و موجب سهل انگاری های بعدی مدرّس و زبان آموز و تأمین نشدن هدف های آموزشی این درس می شود.

۱۱. هرچند در سال های اخیر، تعداد زیادی فارغ التحصیل در رشته آموزش زبان فارسی به خارجیان در دانشگاه های معتبر ایران تربیت شده اند، در عرصه تدریس، کمتر از وجود آنها استفاده می شود و اغلب استادان و مدرّسان این بخش به طور ذوقی به این کار می پردازند و برای این کار تربیت نشده اند.

راه کارها

۱. از آن جا که «آموزش» در هر سطح و نوعی از تخصیص که باشد، خود نیازمند آموختن است، لازم است برای مدرّسان زبان فارسی و همه کسانی که با

ص: ۱۴۳

خارجیان ارتباط دارند، دوره های آموزشی و تربیتی عمومی در زمینه های گوناگون، مانند: روان شناسی، مبانی تعلیم و تربیت، فنّ کلاس داری، تکنولوژی آموزشی، آشنایی با فرهنگ ملل، روش های بهره وری آموزشی و... برگزار گردد. این مسئله فارغ التحصیلان رشته «آموزش زبان فارسی به خارجیان» را نیز شامل می شود.

۲. ضرورت دارد که یک شورای هماهنگ کننده و سازمان دهنده فعالیت های مربوط به آموزش زبان فارسی به خارجیان به وجود آید تا به صورت رسمی و قانونی بر همه مراحل آموزش زبان فارسی در ایران و حتی در خارج از کشور نظارت کند، تا در عین استقلال، هر مرکز آموزشی، خود را موظف به رعایت استانداردهای آموزشی کرده، پشتیبانی علمی و اطلاعاتی شود.

۳. شورای فوق، باید بر امر انتخاب استاد، کتاب و فضای آموزشی نظارت داشته باشد تا از به کارگیری نیروهای ناکارآمد و آموزش ناقص جلوگیری شود.

۴. همچنین این شورا باید مدارک مربوط به پایان دوره زبان آموزی را برای مدارس و مؤسساتی که توانسته اند فارسی آموزانی با توانایی های مطلوب زبانی تربیت کنند، به صورت یکسان و استاندارد تهیه و پس از اطمینان از سیر مطلوب آموزشی و ارزشیابی زبان آموز با دقت در مقدار تسلط آنها مدرک لازم صادر شود.

دلیل این پیشنهاد این است که بیشتر کسانی که در ایران فارسی می آموزند، در کشور خود به تدریس یا ترجمه از زبان فارسی مشغول می شوند؛ این امر چگونه ممکن است وقتی که بسیاری از این فارسی آموختگان دانش زبانی و فرهنگی لازم و کافی را ندارند؟! نظارت بر آموزش خارجیان و صدور مدارک معتبر و استاندارد می تواند به نوعی اعتبار مراکز آموزشی و نوع مدرک علمی آنها را تأیید کند و فعالیت های خارج از کشور را به صورت غیر مستقیم سامان دهد.

۵. ضرورت دارد، نهادهای مربوط، مانند شورای گسترش و آموزش زبان

فارسی، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی، جامعه المصطفی العالمیه و... که بیشترین نقش را در آموزش زبان فارسی به خارجیان ایفا می کنند، برای تولید انواع محصولات آموزشی، به ویژه در زمینه تهیه لوح های فشرده صوتی و تصویری به صورت فیلم و انیمیشن برای سطوح مختلف و اهداف گوناگون آموزش زبان فارسی، تدابیر خاصی را بیندیشند و منابع مالی این سرمایه گذاری فرهنگی را تأمین کنند.

۶. از استادان و مدرّسان زبان فارسی که در این زمینه دانش و تجربه لازم را دارند، خواسته شود تا در کوتاه ترین فرصت، با استفاده از معلومات خود کتاب هایی که در حیطه عمل کارایی داشته و مطابق با دانش روز آموزش زبان های خارجی باشد تألیف کنند. اگر کتاب های موجود برای آموزش پرشمار باشد، انتخاب از میان آنها برای اهداف مختلف تدریس آسان خواهد بود؛ چرا که غنای کتاب ها، یکی از سریع ترین راه های پیشرفت در این گونه فعالیت ها شمرده می شود.

۷. نسبت به مسئله مهمّ آزمون سازی و روش های سنجش دانش زبانی فارسی آموزان باید حسّاسیت ویژه ای به وجود آید و آزمون های مختلف «هنجار مرجع» برای مؤسّسات آموزشی و آزمون های «ملاک مرجع» مناسب برای ارزیابی سطح آموزشی فارسی آموزان و مراکز و مؤسّسات فارسی آموزی فراهم شود تا ضمن ایجاد رقابت مناسب برای کار خوب از طرف مدارس، از وجهه ای بین المللی نیز برخوردار شویم.

در این بخش برآنیم تا با یک دسته بندی فراگیر، روشی را برای ارائه هر چه بهتر عناصر زبانی در چهار بخش آوایی، واژگانی، دستوری معنایی زبان فارسی ارائه دهیم. اگر چه این روش برای بیشتر زبان آموزان در سطوح مختلف کارایی دارد، اما در این جا ملاک خود را فارسی آموزان با حداقل سنی ۱۵ سال و با سطح دانش دیپلم در نظر گرفته ایم. در هر بخش، ابتدا نیازهای تدریس بررسی می شود؛ سپس با استفاده از دستاوردهای دانش روان شناسی و مباحث مختلف علوم میان رشته ای مانند زبان شناسی و آموزش و پرورش، به ارائه روش های تدریس بهینه برای هر مبحث خواهیم پرداخت. سعی شده است برای هر مورد چند نمونه مثال زده شود تا از ابهام و ایجاد شبهه جلوگیری گردد. به بعضی از مباحث، مانند بخش واژگان، بیشتر پرداخته شده که به دلیل اهمیت فراوان آن در این روش بوده است. در پایان این فصل نیز یک نمونه طرح درس ارائه شده که نمونه ای

کامل از روش سازمان دهی منطقی کلام به صورت موضوعی، با تکیه بر واژگان و ساخت های دستوری را ارائه می دهد.

آموزش آواهای زبان فارسی

آموزش آواها مهم ترین بخش در آموزش زبان به شمار می رود؛ چرا که اگر زبان آموز حتی یک آوا را چه در مرحله خواندن و چه در مرحله نوشتن، به غلط یاد بگیرد، دیگر قادر به درست خواندن زبان خارجی نخواهد بود. در زبان فارسی به دلیل وجود نشانه های عربی، کار آموزش آواها تا اندازه ای مشکل است. بنابراین لازم است برای گروه سنی مورد نظر (یعنی با سطح دانش دیپلم و بدون آشنایی با الفبای فارسی)، دست کم سه جلسه به تمرین آواهای زبان فارسی، هم در شکل گفتاری و هم به صورت نوشتاری اختصاص داده شود. اهداف بخش آوایی زبان فارسی عبارت اند از:

الف) شناخت نشانه های نوشتاری الفبای فارسی؛

ب) تلفظ دقیق و کامل همه حروف و صداها؛

ج) شناخت اصوات به هنگام شنیدن آن ها؛

د) توانایی ترکیب آواها و نشانه های زبان فارسی در مرحله نوشتن و خواندن.

شناخت نشانه ها

نشانه های زبان فارسی ۳۲ حرف است که بعضی از آنها مانند «د، ذ، ر، ز، ژ» تنها یک شکل نوشتاری دارند و برخی در اوّل، وسط و آخر کلمه، به شکل های متفاوتی نوشته می شوند: مانند «ب» و «ع». در زبان فارسی تعدادی از حروف از عربی وارد فارسی شده است که برای نوشتن کلمه های عربی از آنها استفاده

می شود و با این که تلفظ آنها مانند تلفظ عربی نیست، اما در خط به همان شکل نوشته می شوند. بنابراین ضرورت دارد زبان آموزان با این حروف و صدای آنها در زبان فارسی آشنا باشند؛ چرا که علاوه بر درست نویسی واژه ها و خط فارسی، تشخیص آنها موجب شناخت کلمات عربی دخیل در فارسی نیز می شود. (۱)

نکات مهم در آموزش بخش آوایی زبان فارسی

در آموزش صورت های آوایی زبان فارسی باید همه حروف به صورت جداگانه از طرف معلم تلفظ شود و زبان آموز پس از شنیدن دقیق، آنها را تکرار کرده و سپس روش نوشتن آن را بیاموزند. در همه مراحل آموزش، باید یادگیری را با نوشتن همراه کرد.

۱. برای تمرین بیشتر باید صداها را به وسیله روش های گوناگون ترکیب کردن، تمرین کرد و با آنها کلمه ساخت. همچنین زبان آموزان باید پس از آن با علایم دیگر نوشتاری مانند تشدید، همزه و تنوین آشنا شوند.

۲. ضرورت دارد در نگارش، گونه های مختلف نوشتاری هر حرف در دستخطها نیز آموزش داده شود. مثلاً شکل های مختلفی که از اتصال نقطه ها حاصل می شود و یا شیوه های نوشتن حرف «ک». همچنین حروف دندانه داری مانند «س» و «ش» که اغلب بدون دندانه نوشته می شوند.

۳. صدای کسره اضافه که در اتصال کلمات مختوم به «ه» بیان حرکت به صورت «ی» تلفظ می شود باید با رسم الخط جدید آموزش داده شود. مثلاً: خانه من: خانه من.

ص: ۱۴۹

۱- (۱). برای شباهت ها و تفاوت های رسم الخط فارسی و عربی؛ ر. ک: نسرين بقايي، آموزش زبان فارسی به عربی زبانان، ص ۲۷.

در این موارد، نگارش «ء» بر روی کلمه، به دلیل حذف آن توسط فارسی نویسان مجاز نیست؛ نیز، نوشتن «ی» می تواند خواندن را برای نوآموزان بسیار آسان کند.

۴. ضرورت دارد در کنار صدای کسره (نشانه های دیگر این صدا یعنی (ه ه) نیز آموزش داده شود. مثال:

خانه خان، لانه لان، پرنده پرند، نه ن.

۵. در مراحل پیشرفته تر آوانویسی نیز باید بعضی استثنائات خط فارسی، مانند «و» در کلمه های «خواهر» و «خویش» را آموزش داد. این کلمه ها که خواندن آنها با شکل نوشتاری شان فرق دارد، به دلیل کم بودن لازم است به صورت فهرست در اختیار زبان آموز قرار گیرد.

روش ارائه مطالب بخش آوایی به فارسی آموزان

هرچند بسیاری از داوطلبان آموزش زبان فارسی وقتی وارد این کلاس ها می شوند، با الفبای فارسی و خواندن آن آشنا هستند، اما لازم است مدرس از میزان دانش آنها آگاه باشد و مطمئن شود که آنها نکات لازم را درباره نشانه ها و صداهای زبان فارسی می دانند. از این رو لازم است پیش آزمون هایی تهیه شود که فارسی آموز را از هر جهت مورد سنجش قرار دهد. آزمون شفاهی خواندن از روی متن های مختلف با خطهای متفاوت می تواند یکی از این مراحل پیش آزمون یا آزمون ورودی در کلاس های زبان فارسی باشد. در ادامه، یک نمونه تمرین برای مهارت خوانداری و نوشتاری الفبای فارسی ارائه می شود تا به عنوان نمونه اولیه، مورد استفاده مدرس زبان فارسی قرار گیرد.

پیش‌آزمون برای آشنایی با انواع حروف و صداهای فارسی

تمرین الف: به کمک حروف و صداها جدول را کامل کن.

حرف

جدول (۱)

صدا

جدول (۲)

تمرین ب: حروف و صداهای هر کلمه را جدا کن و بنویس

ص: ۱۵۱

گفتنی است، از آن جا که این تمرین ها به صورت جدول است و همراه با نمونه ارائه شده، دانشجو بدون دانستن زبان نیز می تواند آنها را حل کند. بنابراین «تمرین های جدولی» بهترین نوع آزمون در این مرحله به شمار می روند.

از دیگر آزمون های مناسب برای این مرحله، تشخیص حروف در متون نوشتاری، از جمله روزنامه هاست که زبان آموز می تواند حروفی را که آموخته است روی روزنامه نشان بدهد یا دور آنها خط بکشد. لازم است برای اطمینان از یادگیری کامل همه حروف و نحوه ترکیب و خواندن آنها جداول تمرین، همه حروف الفبای فارسی را در بر گیرد.

آموزش واژگان زبان فارسی

اشاره

آموزش واژگان در زبان آموزی، یکی از مهم ترین مراحل تدریس زبان است که به نسبت هر روش، تعداد، ترتیب و نحوه آموزش آن تغییر می کند. بخش اعظم ارتباط ما با اهل زبان به وسیله واژگان برقرار می شود. برای مثال تنها با گفتن کلمه «آب» می توانیم از دیگران تقاضای آب کنیم و با گفتن کلمه «مداد» می توانیم از سایر هم کلاسی های مان یک مداد دریافت کنیم. بنابراین ارتباط زبانی بیش از هر چیز وابسته به یادگیری واژگان است. همچنین این واژگان هستند که در قالب جمله قرار می گیرند و ارتباط کامل را میسر می سازند.

چنان که پیش تر اشاره کردیم، می توان حجم زیادی از مطالب و اطلاعات را

به صورت کاملاً برنامه ریزی شده به یادگیرندگان آموزش داد؛ به شرطی که این مطالب سازمان دهی شده و دارای طبقه بندی باشد. آزوبل می گوید:

وظیفه اصلی و عمده علم آموزش عبارت است از هنر و علم ارائه و عرضه افکار و اطلاعات به شیوه ای معنادار و مؤثر؛ به نحوی که معناهای واضح، با ثبات و بدون ابهام از آن حاصل شود و برای مدتی طولانی به صورت دانش سازمان یافته در ذهن باقی بماند. (۱)

آزوبل معتقد است برای تحقق این امر، معلم باید دو شرط را فراهم کند:

۱. مطالب درسی را به شکلی معنادار ارائه دهد؛

۲. در جستجوی راه هایی باشد که مطالب جدید را به معلومات قبلی زبان آموز متصل کند و ذهن وی را به صورتی آماده سازد که پذیرای اطلاعات جدید بشود (همان). در امر آموزش زبان خارجی نیز، این نظریه بسیار کاربرد دارد؛ چرا که آموزش زبان جدید، تکرار تجربه های ما در زبان مادری مان است. بنابراین هر مبحث آموزشی را می توان به تجربه های عینی زبان آموزان در زبان اصلی خودشان پیوند زد و از این اصل برای تدریس بهتر زبان استفاده کرد.

اصول کلی آموزش واژگان زبان فارسی

در این بخش برآنیم تا راه های آموزش بیشتر و سریع تر واژه های زبان فارسی را مرور کنیم؛ چرا که در روش ما هیچ محدودیتی برای تعداد واژگان وجود ندارد. در واقع ما معتقدیم که فارسی آموز باید تا حد ممکن در معرض لغات زبان فارسی قرار گیرد؛ اگرچه به گفته یورکی هیچ کس از همه دانش لغوی خود در گفتار استفاده نمی کند، امّا دانستن لغات بیشتر، نشانه تحصیلات، مطالعه و دامنه

ص: ۱۵۳

علايق هر کس است (۱)؛ بنابراین کسی که لغات بیشتری را بداند و بفهمد، اگرچه در گفتار از آن استفاده نکند، تسلط بیشتری بر زبان دارد. هدف آموزش زبان نیز ایجاد همین تسلط است.

برای سازمان دهی آموزش واژگان زبان فارسی، به گونه ای که علاوه بر دسته بندی واژگان و تعیین چگونگی تقدیم و تأخر در تدریس آنها، هم با ویژگی های دستوری زبان فارسی مناسب باشد و هم دانشجو بتواند به راحتی واژگان را به خاطر بسپارد، روش هایی وجود دارد که به ترتیب به آنها اشاره می کنیم.

تقسیمات واژه در زبان فارسی

۱. اسم ها؛

۲. فعل ها؛

۳. صفت ها؛

۴. قیدها؛

۵. حروف؛

۶. ضمائر؛

۷. اعداد.

چگونه می توان از میان اینها انتخاب کرد؟ بدیهی است نمی توان همه اسم ها سپس فعل ها و بعد سایر عناصر زبان را آموزش داد؛ بلکه باید به نوعی این مواد را دسته بندی کرد که زبان آموز در هر جلسه، بر حسب نوع درس، مقصداری از هر یک را بیاموزد.

ص: ۱۵۴

با توجه به این که پربسامدترین و بزرگترین دسته واژگانی در زبان فارسی اسم‌ها هستند، بنابراین بیشترین لغات هر درس را هم باید اسم‌ها تشکیل بدهند. برای ساخت جملات ساده دو جزئی فارسی، دست‌کم به یک فعل و یک اسم نیاز داریم. بنابراین در هر درس باید تعداد زیادی اسم و تعدادی هم فعل آموزش داده شود. ضمائر، حروف، صفات و قیود، عناصر دیگر زبانی هستند که باید به ترتیب اهمیت آنها همراه با نقش دستوری شان در جمله تدریس شوند.

دسته بندی موضوعی و حوزه های ساختاری معنا

در درون هر زبان می‌توان هر واژه را از نظر موضوع و حوزه معنایی که به آن وابسته است، در یک یا چند طبقه جای داد. ممکن است یک کلمه در آن واحد متعلق به دو یا چند حوزه معنایی باشد؛ مثلاً اسفناج هم به گروه سبزیجات تعلق دارد و از کلمات مورد استفاده در آشپزی است و هم به گروه بزرگ گیاهان؛ همچنین «ماهی» که هم به دسته جانوران دریایی مربوط می‌شود و هم به دسته مواد غذایی. برای نمونه بعضی از حوزه های معنایی اصلی، در زیر معرفی می‌شود. (۱)

ص: ۱۵۵

۱- (۱). برای اطلاع از نوع دسته بندی می‌توان به دستوره‌های رده شناسی مراجعه کرد؛ از جمله دستور زبان فارسی از دیدگاه رده شناسی؛ ماهوتیان، ۱۳۷۸: فصل آخر

چنان که می بینید، در هر حوزه معنایی، تعداد زیادی واژه قرار می گیرد که گاه شمارش آنها آسان هم نیست؛ مثلاً گروه واژه گان مربوط به حیوانات غیر قابل شمارش است؛ اما می توان هر گروه اصلی و بزرگ را به دسته های کوچکتری تقسیم کرد و آموزش داد. برای نمونه، اندام های بدن را در یک تقسیم اولیه، به اندام های سر، تنه و پایین تنه و سپس هر دسته را می توان دوباره به اجزای آن تقسیم کرد: برای نمونه در اندام سر، چشم خود یک عضو شمرده می شود که شامل مژه، پلک، سفیده چشم، مردمک، عنبیه، حدقه یا کاسه چشم است. رنگ چشم و شکل آن (بادامی، کشیده، خمار و...) نیز مطرح است و یا اندام دهان، خود شامل: لب، دندان، زبان، زبان کوچک، پرزهای چشایی و آرواره می شود. در صورتی که واژگان به این شکل گروه بندی شوند، آموزش و به یادسپاری آنها بسیار آسان خواهد بود.

خوبی این روش این است که با هر درس می توان افعال و حَتّی صفات و قیود مربوط به همان درس و همان گروه واژه را نیز آموزش داد. برای مثال، در آموزش اندام چشم، فعل های: دیدن، تماشا کردن، نگاه کردن، زُل زدن و خیره شدن را می توان در یک مرحله آموزش داد و هر یک را به صورت یک حرکت نمایشی ارائه کرد.

واژگان عینی مقدم بر واژگان انتزاعی

در دسته بندی واژگان به حوزه های معنایی آنها ابتدا واژگان عینی و ملموس

جای دارد و در مراحل تکمیلی، واژگان انتزاعی را نیز می توان آموزش داد. بیشتر واژگان انتزاعی، حاصل عینیات هستند. مثلاً مفهوم غذا که یک اسم معناست، برآیند مجموعه قابل لمسی از خوراکی ها مانند میوه ها، سبزیجات و پختنی هاست. در آموزش این نوع کلمات می توان از همان اسم های ذات و عینی کمک گرفت؛ مثلاً مجموعه ای از مواد غذایی را در کنار هم قرار داد و آنها را غذا نامید. تقدّم عینیات بر انتزاعیات در مورد همه حیطه های واژگانی و نیز دستوری صادق است و حتی در آموزش افعال نیز باید رعایت گردد. در بخش دستوری بیشتر به این گفتار خواهیم پرداخت.

فرهنگ های موضوعی و تصویری

از آن جا که بیشتر واژگان پر کاربرد در زبان، واژگان عینی هستند و در دسته های معنایی حسی می گنجند، می توان آنها را در یک جا گرد آورد و به صورت فرهنگ لغت موضوعی تدوین کرد. به دلیل عینی بودن بیشتر واژگان، امکان تهیه تصویر نیز وجود دارد که کار آموزش را بسیار آسان و دلپذیر می کند. این کار مهم برای بسیاری از زبان ها انجام شده، اما در زبان فارسی هنوز در این باره کتابی منتشر نشده است. فرهنگ *Lexicon of Contemporary English* یک فرهنگ نامه موضوعی در زبان انگلیسی است. همچنین *Oxford Photo Dictionary* یا *Picture Dictionary Oxford* نیز از این دسته اند. فرهنگ تصویری آکسفورد، ۹۳ مدخل موضوعی را در خود جای داده که بیش از ۲۴۰۰ واژه را در بر می گیرد.

نامحدود بودن حیطه های موضوعی

ممکن است در این جا این سؤال مطرح شود که برای هر جلسه درس و هر موضوع چند واژه را باید آموزش دهیم؟ پاسخ ما این است که هیچ محدودیتی

برای آموزش واژگان وجود ندارد و در حقیقت این معلّم است که تشخیص می دهد به نسبت ظرفیت و توانایی کلاس خود در هر حیطه موضوعی، چند واژه را باید آموزش دهد.

ما طرفدار آموزش زیاد و فشرده کلمات هستیم. به ویژه در مورد واژگان هم معنا معتقدیم تا حدّ ممکن باید همه آنها را در یک مرحله آموزش داد؛ برای مثال در درس حیوانات برای کلمه «جغد» می توان «بوف» و «بوم» را نیز هم زمان آموزش داد.

کمترین فایده این کار «پیش سازمان دهی» این لغات در ذهن فارسی آموزان است و به آنها کمک می کند تا یک تصویر، با سه نام را در ذهن خود داشته باشند تا در برخورد با مترادف های این واژه در کتاب ها و متون نظم و نثر و حتی در گفتار، مفهوم این سه لغت را که به یک تصویر برمی گردد، درک کنند. بنا بر تجربه نگارنده در هر جلسه می توان حداقل ۲۰ و حداکثر تا ۷۰ لغت را آموزش داد. واضح است که این تعداد واژه، بستگی تام به نوع تدریس معلّم، کشش و کوشش زبان آموز و موضوع درسی دارد.

چگونگی به یادسپاری واژگان در حافظه بلندمدت زبان آموز

در یک الگوی کامل ارتباطی بین فرستنده پیام که مدرّس زبان است و گیرنده آن که زبان آموز است، بازخوردهایی شکل می گیرد که اگر این بازخوردها بدون وقفه و مانع باشد، پیام به خوبی دریافت خواهد شد.

مهم ترین موانعی که باعث جلوگیری از این ارتباط می شوند، عبارت اند از: صداهای مختلف پراکنده در محیط؛ درست منتقل نکردن موضوع به شاگردان با بیان نامفهوم یا بالاتر از سطح اطلاعات و ادراک شاگردان؛ رؤیایی شدن و خیال پردازی شاگردان هنگام درس یا حواس پرتی آنها، و عوامل فیزیکی دیگر، از

جمله: بیماری های جسمی یا عوامل محیطی نامناسب؛ مثل نور کم یا سردی و گرمی هوای کلاس و... که همگی می توانند ارتباط میان معلّم و زبان آموز را مختل کنند. بنابراین، قدم اوّل در هر تدریس، جلب و جذب زبان آموز با دور کردن موانع ارتباطی بین معلّم و شاگردان است.

در ادامه، راه های مختلف جذب زبان آموز از راه فعّال کردن حواس پنج گانه او و برخی راهکارهای دیگر را بیان می کنیم. باید یادآوری کنیم، جذب دانشجو و کم کردن موانع فیزیکی و محیطی، از وظایف معلّم و مدیر آموزشگاه است که باید به آن توجه ویژه ای بشود.

فَعَال کردن حواس

حسّ دیداری

انسان فرزند حواسّ خود است. این حواس و ادراکات ما از عالم بیرون هستند که شخصیت ما را شکل می دهند. چشم، گوش، بینی، زبان و دست های ما با تجاربی که برایمان فراهم می آورند، اندیشه را در مغزمان بارور می سازند. از این میان «چشم» با قدرت بینایی خود، شاه کلید درک ما از جهان هستی به شمار می رود. «چشم ها نزدیک به ۷۰٪ از گیرنده های حسی بدن را دارا هستند و میلیون ها پیام را در هر ثانیه از طریق عصب بینایی به مراکز پردازش تصویر در مغز می فرستند». (۱)

با توجه به این نکته، لازم است بخش زیادی از تدریس نیز از راه های گوناگون دیداری ارائه گردد. یکی از فنون قدیمی و البته مُتَقَن و مَوْقِع به

ص: ۱۶۰

یادسپاری، تبدیل داده ها به تصاویر ذهنی است. استیون رز در کتاب خود مغز به مثابه یک سیستم (۱) از افرادی نام می برد که فرمول های ریاضی طولانی و بی ربطی را به کمک یک داستان در ذهن خود تصویرسازی کرده و به یاد سپرده اند.

آرمسترانگ (۲) درک دیداری به وسیله تصویر را در جایگاه هوش مکانی دسته بندی می کند و استفاده از علائم رنگی، تصاویر استعاری، طراحای ذهنی، و سمبل های گرافیکی را راه تحریک هوش مکانی می داند.

برای اثبات حافظه تصویری آزمایش های گوناگونی انجام شده است که نتیجه همه آنها به اثبات نقش حافظه دیداری انجامیده است. برای مثال، لیونل استندینگ (۳) در دانشگاه بیشاب کانادا، به افراد داوطلب ۱۰۰۰۰ اسلاید را نشان داد که موضوعات مختلفی را در بر می گرفتند. هر کدام از این عکس ها در مدت پنج روز به مدت ۵ ثانیه به داوطلبان نشان داده شد. در پایان روز پنجم، ۱۶۰ تصویر از ۱۰۰۰۰ تصویر به طور تصادفی به آنها نشان داده شد؛ محققان، هر بار دو تصویر را به داوطلبان نمایش می دادند که یکی جدید و دیگری تکراری بود. در ۷۳٪ موارد، افراد تصویر درست را انتخاب کردند. (۴) ولف در همان کتاب، ارزش یک تصویر را برابر با حداقل ۱۰۰۰۰ واژه تعیین می کند و این سخن بسیار درستی است.

مدرّسان زبان فارسی می توانند از تکنیک های مختلف دیداری برای ارائه درس خود سود جویند. در این مرحله ما به معرفی چند راهکار برای تدریس بهتر واژگان موضوعی به وسیله حس دیداری می پردازیم.

ص: ۱۶۱

۱- (۱). استیون رز، مغز به مثابه یک سیستم، ص ۳۳۷.

۲- (۲). هوش های چندگانه در کلاس درس، ص ۱۰۲.

۳- (۳). - Standing.

۴- (۴). مغز و فرایند یادگیری، ص ۱۷۱.

ارائه کارت های تصویری

برای آموزش هر واژه می توان از کارت های تصویری استفاده کرد؛ هرچند هنوز در کشور ما کارت های تصویری که به صورت خاص برای آموزش زبان فارسی به خارجیان آماده شده باشد، تهیه نشده، اما برای این کار می توان از مجموعه ده گانه کارت های آموزشی دیدآموز که توسط نشر آموزش برای دوره آمادگی تهیه شده، استفاده کرد. این مجموعه به دلیل موضوعی بودن، بسیار پرفایده است. مجموعه دیگر، کارت های تصویری، نگاره ها و نشانه ها است که توسط «مؤسسه فرهنگی هنری ضریح آفتاب» زیر نظر آموزش و پرورش تهیه شده است، که کلیه تصاویر کتاب های «بنویسیم و بخوانیم» پایه اول ابتدایی را شامل می شود. این تصاویر، هرچند دسته بندی خاصی ندارد و بر مبنای کتاب فارسی سال اول دبستان تهیه شده، اما از غنای واژگانی فراوانی برخوردار است و بسیاری از مفاهیم اجتماعی، مذهبی و فرهنگی ایران را می توان به وسیله آنها آموزش داد.

دسته سوم کارت های تصویری است که به همراه کتاب های آموزشی برای زبان های خارجی (مثل انگلیسی) توسط انتشارات مختلف داخلی و خارجی چاپ شده است و می توان آنها را از کتاب فروشی های آموزش زبان انگلیسی تهیه کرد. این کارت ها نیز اغلب دسته بندی موضوعی ندارد؛ اما به دلیل کوچکی و راحتی در حمل و نقل قابل استفاده است.

فیلم های متحرک، اسلاید، لوح فشرده

از اسلاید، لوح فشرده و فیلم های متحرک نیز می توان برای تدریس کمک گرفت که البته هنوز برای زبان فارسی، آن هم به صورت موضوعی، کاری تهیه و ارائه نشده است؛ هرچند معلم می تواند به صورت ساده با استفاده از نرم افزار

تصاویر مورد نیاز خود را تهیه کند و با هر درس به نمایش بگذارد. در مراحل پیشرفته تر، فیلم های فارسی می تواند به عنوان رسانه ای دیداری نقش فعال و قابل پذیرشی را بازی کند. تلویزیون نیز می تواند در آموزش مورد استفاده قرار گیرد؛ به این صورت که برخی برنامه های مناسب و ساده تلویزیون انتخاب شده، ساعت آنها اعلام شود تا فارسی آموزان به صورت گروهی، به همراه استاد و یا به صورت فردی از آنها استفاده کنند؛ می توان این برنامه ها را ضبط کرد و در ساعت های درسی در کلاس به نمایش گذاشت.

طراحی و ترسیم

ممکن است بسیاری از مدرّسان زبان امکانات فوق را برای ارائه تصویر در اختیار نداشته باشند؛ آنها می توانند با استفاده از قلم و کاغذ یا گچ و تخته سیاه، تصاویر مورد نیاز خود را خلق کنند. در ترسیم موادّ زبانی باید هر طرح را تا حدّ امکان ساده کرد و تنها مشخصات برجسته آن را در نظر آورد. نکته مهم در ترسیم اشکال این است که باید از موضوعاتی استفاده کرد که برای همه زبان آموزان با هرگونه فرهنگ و سطح تحصیلات، قابل درک و آشنا باشد. بعضی از تصاویر مربوط به احساسات انسان را در زیر می بینید.

همچنین آدمک های ساده که کشیدن آنها بسیار راحت است، می توانند به معلم در آموزش افعال کمک کنند:

تخته های ثابت و متحرک

برخی ابزارهای کمک آموزشی، ارزش بسیاری در ارائه درس به ویژه برای زبان آموزی دارند. تخته های متحرک آموزشی که به وسیله مواد گوناگون ساخته شده اند، می توانند معلم را در روند تدریس یاری کنند. بعضی از این تخته ها را می توان به گونه زیر تهیه کرد:

۱. تخته های پارچه ای متحرک: که بیشتر، از انواع پارچه های ماهوتی و نمادی تهیه می شوند. در تهیه این تخته ها می توان از پارچه های پُرزدار که می شود روی آنها چیزی چسباند نیز استفاده کرد. می توان پارچه را روی یک سطح سبک و قابل حمل مانند چوب پنبه چسبانده و یا بالا و پایین آن را با یک چوب گرد مهار کرد و از بالای آن به وسیله یک نخ کاموای ضخیم یا طناب، جایی برای آویزان کردن ایجاد کرد.

۲. تخته های ثابت: این تخته ها را می توان از موادی که به راحتی قابل حمل و نقل نیستند، تهیه کرد. پوشش های آکاسیو و اسفنج نرم و تخته های چوبی (مانند فیبر و تخته سه لا) که روی آنها پارچه های پرزدار و یا موکت ساده چسبانده شده، می توانند به صورت ثابت روی دیوار کلاس نصب گردند.

بر روی تخته آکاسیوی و اسفنجی می توان تصاویر و ابزار را با سوزن میخی نصب کرد، اما برای تخته های پارچه ای و موکت و... باید به پشت تصاویر تکه ای از همان پارچه و یا نوارهای چسبک که در بازار موجود است را چسباند تا تصاویر روی تخته ثابت بماند و نیفتد. این تخته ها را می توان در رنگ های گوناگون تهیه و در مواقع مختلف از آنها استفاده کرد.

مواد آموزشی که می شود روی تخته ها به کاربرد، عبارت اند از:

الف) تصاویر نقاشی شده به وسیله معلم که روی کارت ها رسم شده یا دور شکل آن بریده شده است.

ب) پارچه های مختلف؛ مثلاً برای آموزش لباس ها می توان از پارچه های متنوع، شکل لباس ها را تهیه کرد و هنگام آموزش آنها را روی تخته نصب کرد. حتی برای معرفی طرح پارچه ها: گل دار، راه راه، خال خالی، ساده و... می توان از خود پارچه استفاده کرد.

ج) تصاویر روزنامه‌ها و مجله‌ها؛ معلم می‌تواند به نسبت موضوع درس، به ویژه در ساعت «گفت و گو» یا «انشاء» از تصاویری که از روزنامه‌ها و مجلات بریده است استفاده کند و با نصب آنها بر روی تابلو، موضوع صحبت یا درس خود را به طور نمایشی توضیح دهد یا از زبان آموز بخواهد درباره آن مطالبی را بگویند و یا بنویسند.

د) تصاویری که به شکل جورچین و پازل بریده شده‌اند، مثلاً اندام‌های بدن انسان یا قسمت‌های مختلف نقشه ایران یا قاره‌های جهان. این نوع کار برای ارزشیابی عملی موضوع تدریس شده بسیار کاربرد دارد. برای مثال، معلم عضوی را روی تابلو قرار می‌دهد و نامش را از زبان آموز می‌پرسد یا نام عضو را می‌گوید و زبان آموز آن را روی تابلو در جای خود نصب می‌کند.

ه) تصاویر یک داستان دنباله دار؛ زبان آموز می‌تواند با تصاویر روی تخته که مرتبط به هم هستند یا نیستند، یک داستان را تعریف کند؛ یا معلم می‌تواند از زبان آموز بخواهد با کمک تصاویر، داستانی را بسازد که این کار علاوه بر ایجاد خلاقیت، موجب تقویت قدرت گفت و گوی آنها شود.

می‌توان تصاویر را به صورت هم‌اندازه و پشت سر هم نقاشی کرد و آنها را روی مقوای پلاستیکی نازک هم‌اندازه چسباند و سپس آنها را پشت سر هم به وسیله چسب نواری یا پوشش‌های پلاستیکی به یکدیگر متصل کرد و به این طریق، داستان‌های مختلف را به شکل تصویری تهیه و در کلاس به مناسبت‌های مختلف ارائه کرد. تصاویر برای این کار باید به اندازه کافی بزرگ باشد تا پس از نصب بر روی تابلو، برای همه شاگردان قابل رؤیت باشد.

بایگانی کردن تصاویر

هر معلمی به مجموعه‌ای از تصاویر نیاز دارد تا در موقع لزوم به آنها مراجعه

کند و آنها را به کار بندد. چنین مجموعه ای می تواند در یک جعبه مقوایی یا کمد مخصوص بایگانی و یا به شکل های گوناگون دیگر طبقه بندی و نگهداری شود. نگهداری تصاویر به صورت مجموعه ای منظم، می تواند موجب جلوگیری از گم شدن تصاویرها و به هم ریختگی آنها گردد و دسته بندی آنها می تواند در یافتن مجددشان به معلم کمک کند. همچنین به معلم کمک می کند تا در طی سال ها مجموعه خود را به وسیله خود یا شاگردانش، غنا بخشد. (۱)

حرکت در کلاس و تحریک حس دیداری

همه ما تجربه کرده ایم، آموزشی که با سکون رفتاری معلم و شاگرد همراه باشد، بسیار خسته کننده و ملال آور است. حرکت موجب سرزندگی و پویایی کلاس درس می شود. به هنگام حرکت، اندام های بدن اکسیژن بیشتری دریافت می کنند و قلب خون سالم تر و فراوان تری را به مغز و سایر اندام ها می فرستد. حرکت موجب تحریک حس بینایی افراد می شود و آنها را بیشتر بر روی درس متمرکز می کند.

از آن جا که بیشتر انسان ها دارای هوش حرکتی و جسمانی هستند (۲)، استفاده از آن به هنگام تدریس زبان خارجی می تواند کمک شایانی به یادگیری و حفظ مفاهیم زبان بکند.

حرکت، به ویژه در آموزش افعال می تواند یک روش کاملاً دقیق آموزشی باشد. معمولاً آموزش حرکتی، نوعی نمایش از رفتار حقیقی است. برای مثال: برای آموزش افعالی که با دهان انجام می گیرد، می توان خوردن، جویدن، لیسیدن، مکیدن، چشیدن، گاز زدن و... را در عمل به نمایش گذاشت. تکه نانی را خورد و

ص: ۱۶۷

۱- (۱). شهناز ذوفن و خسرو لطفی پور، تولید و کاربرد مواد آموزشی، ص ۱۱۵.

۲- (۲). ر.ک: هوش های چندگانه در کلاس درس.

آن را جوید؛ آبنبات چوبی را لیسید یا یک سیب را گاز زد؛ یا برای نشان دادن افعال مربوط به پا می توان آهسته در کلاس راه رفت، دوید، قدم زد، روی زمین چهارزانو نشست، بلند شد و ایستاد و حتی با پا به تویی لگد زد.

واضح است که این شیوه آموزشی تا چه میزان در جذب هوش حرکتی و مکانی زبان آموز و برانگیختن توجه و دقت آنها می تواند موفق عمل کند.

حس شنوایی و یادگیری واژگان زبان فارسی

تمام زبان ها دارای وزن خاص خود هستند که متأثر از الگوی تکیه در هر زبان است. زبان فارسی نیز یک زبان آهنگین است و اغلب جملات آن، اگر درست ادا شوند، دارای وزن دلپذیر و جذابی خواهند بود. ما همه در هر سنی که باشیم، ابیات کودکانه ای را که در خردسالی آموخته ایم به یاد داریم و اشعاری را که برای حفظ فرمول های ریاضی و قواعد عربی سرهم کرده ایم، هرگز فراموش نمی کنیم. اگرچه بسیاری از دانشمندان باور دارند که زبان و موسیقی ارتباط نزدیکی با یکدیگر دارند و مدارهای عصبی آنها در مغز یکسان است، اما موسیقی یا وزنی که موسیقی دارد، برای یادآوری بسیار سودمند است و می توان از این گرایش طبیعی مغز، برای طراحی فعالیت های آموزشی در یادگیری و به یاد سپاری زبان فارسی سود جست. ولف می نویسد:

برخلاف تفکرات غلط که موسیقی متعلق به نیم کره راست است، روش های عکس برداری جدید نشان داده اند که موسیقی در مناطق ویژه ای در هر دو نیم کره تقسیم می شود. در حقیقت، بسته به این که شما موسیقی را می خوانید، ساز می نوازید، آهنگ می نویسید یا فقط به آهنگ گوش می کنید، تجارب موسیقایی زیادی سیستم های شناختی، بینایی، شنوایی و حرکتی را فعال می کند. (۱)

ص: ۱۶۸

بنابراین می توان نتیجه گرفت که آهنگ کلام، موجب ماندگاری بیشتر آن در مغز شده، علاوه بر بخش شنیداری، سایر بخش های مغز را نیز فعال می کند. ارتباط بین صدایی که می شنویم و تصویرهای موجود در مغز می تواند روشی فعال برای یادسپاری و آموزش زبان باشد. کلمات هم آهنگ و هم وزن که دارای هجاهای همانند باشند، مانند: خانه، لانه، آشیانه، گلستان، بوستان، باغستان، تاکستان، می توانند آسان تر به یاد سپرده شوند (به ویژه اگر مربوط به حوزه معنایی مشترکی نیز باشند).

خاصیت پیوندی زبان فارسی، خود عامل مهمی برای ایجاد خوشه های واژگانی آهنگین در این زبان است که جا دارد معلمان زبان فارسی از این ویژگی نهایت بهره را ببرند.

وثوقی در کتاب غنی سازی واژگان در یادگیری زبان انگلیسی، از عوامل مختلف موسیقی کلام که در یادسپاری واژگان نقش ایفا می کنند نام می برد. وی برخی از این عوامل را به صورت زیر دسته بندی می کند:

۱. عوامل یادیار متداعی خاص در خوشه های صوتی مختلف در اول، وسط و آخر کلمه.

۲. عوامل یادیار متداعی در پیشوند و پسوندهای مشترک و معانی مشترک ساختاری.

۳. الگوهای مختلف یادیار: به هم پیوستن حروف اول (سر واژه ها)، اشعار یادیار....

علاوه بر تأثیر آهنگ در حفظ و به یادسپاری واژگان می توان به نقش مهم عوامل شنیداری در مراحل خواندن و درک متن نیز توجه کرد. بر اساس تحقیقی درباره زبان آموزان کلاس هشتم و نهم مشخص شد که «با وجود موسیقی متن، درک مطلب زبان آموزان به گونه چشمگیری رشد می یابد» (۱).

ص: ۱۶۹

بنابراین به نظر می‌رسد بهتر است برای تهیه متون فارسی آموزی از متن‌های روان و آهنگین که در زبان فارسی کم هم نیست استفاده کرد. همچنین باید از اشعار ساده و کودکانه، ضرب‌المثل‌ها، عبارات و اصطلاحات فارسی که اغلب آهنگین هم هستند و می‌توانند علاوه بر افزایش درک معنایی کلام، شرایط آشنایی با فرهنگ فارسی ایرانی را نیز فراهم کنند، بهره برد.

در نتیجه توجه مدرّسان به آهنگ کلام خود به هنگام تدریس، خواندن متن‌های نوشتاری و تلفظ کلمات، امری مستلزم دقت و توجه بسیار است که اگر به خوبی به کار بسته شود، موجب تقویت انگیزه‌های فارسی‌آموزی دانشجویان شده و امر یادگیری و یادسپاری زبان را آسان‌تر می‌کند. (۱)

تحریک حواس بویایی، چشایی، لامسه و یادگیری واژگان زبان فارسی

درباره واژگان حسی مانند افعال مربوط به حواس پنجگانه هم می‌توان به همین شیوه عمل کرد. مثلاً گرمی و سردی را با لمس کردن بخاری و باد پنکه، و بوی خوب را با بوییدن یک گل، عطر و یا میوه جات می‌توان آموزش داد.

همچنین مزه‌های مختلف و کلمات مربوط به آنها را می‌توان به وسیله چشیدن خوراکی‌ها یاد داد. گمان نمی‌کنم کسی باشد که پس از خوردن یک سیب، یک عدد پسته یا لیوان چای داغ، اسم و مزه آنها را فراموش کند یا نام گلاب و زعفران ایرانی را پس از بوییدن و چشیدن آنها از یاد ببرد. لمس کردن نرمی یک روسری ابریشمی، زبری یک سنباده، سختی چوب و لطافت آب می‌تواند روشی برای یاد دادن واژه‌های ملموس زبان از راه لامسه باشد. برای

ص: ۱۷۰

۱- (۱). برای آهنگ زبان فارسی، ر.ک: وحیدیان کامیار، نوای گفتار در فارسی، ص ۱-۱۲ و شفیع کدکنی، موسیقی شعر، ص ۲۹۵.

این کار، بهتر است در هر درس، معلم به نسبت موضوع تدریس، وسایل و لوازم مورد نیاز خود را به کلاس ببرد تا زبان آموزان با حس کردن، آنها را تجربه کنند و واژگان مربوط به آن را بیاموزند.

آموزش دستور زبان فارسی

آموزش دستور زبان، همواره از مهم ترین رویکردهای تدریس زبان خارجی بوده و بحث های بسیاری را نیز برانگیخته است. سوآین مدعی است که میزان مهارت یک زبان آموز به زبان، به این بستگی دارد که وی تا چه اندازه می تواند مفاهیم ذهنی خود را با ساختارهای دستوری مناسب موجود در زبان بیان کند؛ چرا که بدون دانستن دستور زبان، امکان برقراری ارتباط با اهل زبان فراتر از حد ابتدایی آن ممکن نیست. (۱) حال سؤال این است که آیا دستور زبان را باید به زبان آموز آموخت یا این که او با قرار گرفتن در معرض زبان، خود، قواعد آن را درخواهد یافت؟

با روش آموزش زبان فارسی در طی یک دوره فشرده ۶ ماهه تا یک ساله، قطعاً زبان آموز، فرصت چندانی برای تجربه و یادگیری دستور زبان، آن هم به صورت درک و دریافت غیر مستقیم از بافت زبانی، ندارد؛ بنابراین باید دستور را به صورت مستقیم و در خلال درس ها آموزش داد.

حال سؤال این است: دستور زبان فارسی را بر اساس کدام شیوه و بر پایه چه نظمی باید سازمان دهی و تدریس کرد تا به این هدف که آموزش صحیح و منطقی زبان در فرصتی اندک است، دست یافت؟ در بخش های بعدی به این دو پرسش پاسخ خواهیم داد.

ص: ۱۷۱

امروزه، توجه به دستور توصیفی و مبتنی بر یافته های زبان شناسی، امری بدیهی و قابل قبول برای همگان است و روشن است که دستور سنتی نمی تواند نیازهای زبانی را به ویژه برای زبان آموز خارجی برطرف کند. در میان دستورهای توصیفی که برای زبان فارسی نگاشته شده، در حال حاضر، آسان ترین و بهترین دستور که بتوان از آن در آموزش زبان فارسی به خارجیان بهره برد، دستور ساختارگرا است؛ چرا که هم فهم آن برای مدرس زبان فارسی آسان است و هم روش توصیف زبان به وسیله آن، بیشتر به کار آموزش زبان به خارجیان می آید. در ادامه، روش آموزش دستور زبان فارسی به خارجیان را با توجه به دستور ساختارگرا بیان می کنیم.

تدریس دستور فارسی به خارجیان از کجا شروع می شود؟

اولین هدف آموزش دستور، ساختن جملات درست و مبتنی بر ساختار دستور زبان است. بسیاری از زبان شناسان بر این عقیده اند که جمله، مفهومی اولیه است؛ به این معنا که به تعریف نیاز ندارد؛ بلکه تنها لازم است چگونگی ساخت آن توصیف شود (۱). بنابراین، آموزش ساختار جمله های زبان فارسی، مهم ترین اصل دستوری آن به شمار می رود.

هر جمله فارسی از دو قسمت اصلی نهاد و گزاره تشکیل می شود. برای آموزش ساخت جمله فارسی به خارجیان باید مراحل زیر را به ترتیب طی کنیم:

الف) ابتدا باید به صورت موضوعی، مقداری از واژگان عینی زبان را آموزش داد. افعال حسی و عینی هم (به گونه ای که در بخش آموزش واژگان اشاره شد) به همراه سایر اسامی باید آموزش داده شود.

ص: ۱۷۲

ب) در همان اولین جلسه، پس از آموزش اولین اسم ها و یک یا چند فعل ساده به زمان گذشته و سوم شخص مفرد (مثلاً: رفت، خورد، نشست و...)، آموزش اولین جمله فارسی نیز باید آغاز شود.

آموزش جملات دو جزئی

«جمله ساده، حداقل دو و حداکثر چهار جزء دارد»^(۱) بنابراین ساخت اولین جملات دو جزئی فارسی چنین خواهد بود:

جمله دو جزئی

علی رفت.

مادر آمد.

با نشان دادن این نمونه، دانشجوی مبتدی که با فارسی چندان آشنا نیست، می تواند بفهمد که در زبان فارسی، فعل معمولاً آخرین کلمه است و نهاد اول جمله قرار می گیرد؛ بنابراین او می تواند اولین جمله های خود را به فارسی بنویسد و از آنها لذت ببرد. در این مرحله چون فارسی آموز هنوز ضمایر فاعلی جدا و پیوسته را نمی داند، باید با اسم ها شروع کنیم. افعال هم به همین دلیل در قالب سوم شخص مفرد ارائه می شوند. در جلسه دوم می توان ضمایر را به طور کامل آموزش داد و فعل ها را به زمان گذشته ساده و برای همه شخص ها صرف کرد.

آموزش جملات سه جزئی و گسترش جمله

از آن جا که هدف از دستور زبان، ساخت جملات طولانی تر نیز هست، مدرس باید روش های گسترش دادن جملات زبان را آموزش دهد. در این

ص: ۱۷۳

مرحله، آموزشِ دیگر اجزای زبان آغاز می شود. در زبان فارسی، سه نوع جمله سه جزئی وجود دارد:

۱. سه جزئی با مفعول؛

۲. سه جزئی با متمم؛

۳. سه جزئی با مسند.

تدریس «است» اولین اشتباه در فارسی آموزی

تقریباً همه کتاب های فارسی که برای خارجیان نوشته شده، تدریس جمله را از جملات سه جزئی با مسند شروع کرده اند. باید گفت: این اولین گام اشتباه در تدریس دستور فارسی به خارجیان است؛ زیرا هر چند جملات سه جزئی با مسند، از بسامد بالایی در زبان فارسی (و برخی زبان های دیگر) برخوردارند، اما به این دلیل که افعال ربطی، در همه زبان ها وجود ندارد (مثلاً در زبان عربی، روسی، چینی و برخی از زبان های آفریقایی) و از دسته افعال انتزاعی به شمار می روند، آموزش آن هم به راحتی ممکن نیست. همچنین پژوهش های مختلف در زبان های متعدّد نشان داده است که در گونه هایی از زبان های دنیا که صورت رسمی آنها دارای فعل ربطی است، این فعل حذف می شود؛ برای مثال «سیاه پوستان انگلیسی زبان اغلب فعل ربطی **is** را حذف می کنند. در زبان فارسی نیز در گفتار تلگرافی کودکان و در کاربرد روزمره فعل ربطی «است» حذف می شود». (۱)

البته برای زبان آموزانی که معادل افعال «است»، «بود» و «شد» در زبان آنها وجود دارد (مانند بیشتر زبان های اروپایی) جملات سه جزئی با مسند را می توان به راحتی آموزش داد؛ اما اگر در زبان فارسی آموز، معادلی برای افعال ربطی نباشد، جز

ص: ۱۷۴

۱- (۱). ر. ک: فریده حق بین، ظرفیت در ساخت های اسنادی در زبان فارسی.

سردرگمی در ابتدای کارِ آموزش، حاصلی به بار نخواهد آورد. بنابراین، اگر آموزش جملات سه جزئی با مسند پس از آموزش جملات سه جزئی با مفعول و متمم قرار گیرد، به دلیل آشنایی فارسی آموزان با ساخت جملات فارسی و یادگیری مقدار بیشتری از زبان، فهم فعل های ربطی، بسیار ساده تر انجام می پذیرد.

در جملات سه جزئی با مفعول، نقش نمای «را» و در سه جزئی های با متمم، حروف اضافه پربسامد مانند «از، به، با، برای و...» نیز باید به تدریج آموزش داده شوند. در ادامه نمونه هایی از جملات سه جزئی ارائه می شود.

(۱) جمله سه جزئی با مفعول

(۱)

(۲) جمله سه جزئی با متمم

ص: ۱۷۵

در تدریس ساختار جملات، نیازی به نوشتن یا گفتن اصطلاحات دستوری، مانند نهاد و گزاره نیست و تنها باید جملات را نوشت و اگر نمودار به صورت ساده رسم شود، در آسان کردن مطلب بسیار کمک می کند.

شناسه های فاعلی و صرف افعال

در این مرحله دانشجوی فارسی آموز، خود به خود برای ساختن جملات بیشتر، به دانستن انواع نهاد در زبان فارسی احساس نیاز خواهد کرد؛ بنابراین بهترین زمان آموزش صرف افعال با نهاد جدا و پیوسته، پس از آموزش جملات سه جزئی است. در آموزش صرف فعل، بهتر است در ابتدا فقط زمان گذشته ساده و مضارع اخباری به فارسی آموزان تدریس شود و آموزش سایر زمان ها به موقعیت های بعدی واگذار گردد؛ چرا که تفهیم معنای ساخت های امری، مشکل است؛ زیرا دقیقاً در همه زبان ها با هم مطابقت ندارد. بنابراین نیاز به توضیحات کامل و مبسوطی دارد که در ابتدای آموزش زبان، شرایط آن فراهم نیست. آموزش افعال امری منفی و مثبت، آموزش افعال چند جزئی (مرکب و پیشوندی) و روش پرسشی کردن، از دیگر مباحث مربوط به افعال و جمله های فارسی است که باید بنابر تشخیص مدرّس زبان در این بخش مطرح شود.

گسترش جمله های فارسی

در این مرحله می توان گفت زبان آموز ساختار درست و مطلوبی از جملات زبان فارسی و شکل ایجاد آنها را در ذهن خود دارد؛ پس می توان این ساختار پایه ای را با آموزش های جدید گسترش داد.

جملات چهار جزئی و بیشتر

اولین روش گسترش جمله، ساختن جملات چهار جزئی و بیشتر، با کنار هم قرار دادن مفعول و متمم یا متمم و مسند است. به نمونه ها توجه کنید:

ص: ۱۷۷

حرف ربط نوعی از رابطه پیوستگی یا وابستگی را میان دو عبارت یا دو جمله برقرار می کند. دیوید کریستال (۱) حرف ربط را از نظر دستوری، عنصری می داند که نقش اولیه آن ارتباط دادن کلمات، لغات یا دیگر ساختارهای دستوری به یکدیگر است. همچنین فاصله مفهومی میان دو عبارت متصل به هم، بر اساس وجود یا عدم وجود حروف ربط بین آن دو فرق می کند و روابط مختلفی مانند رابطه سببی، زمینه سازی برای جمله بعد، رابطه علی و معلولی بین دو جمله یا بیان هدف جمله اول را بنیان می نهد.

بنابراین، آموزش حروف ربط در درک مفهوم جملات زبان فارسی نیز نقش تعیین کننده ای دارد. (۲) همچنین از مهم ترین عوامل گسترش پذیری جمله فارسی به شمار می رود.

از مهم ترین عوامل گسترش جملات فارسی، استفاده از حرف ربط «و» در بین کلمات و مابین جمله هاست. نمونه:

ص: ۱۷۸

۱- (۱) - David Crystal.

۲- (۲). ضرغام قیابچی و علی عشقی، نقش حرف ربط در انتقال مفاهیم، ص ۳.

-علی و مریم به مدرسه رفتند.

-سپس آنها با مادرشان به پارک و بازار و سینما رفتند و در مسجد نماز خواندند.

چنان که می دانیم، می شود جملات فارسی را به وسیله «و» بسیار گسترش داد. در این مرحله می توان حروف ربط پر کاربرد، مانند «که» و «تا» را نیز آموزش داد که منجر به شناخت جملات مرکب هم پایه و ناهم پایه می شود. نمونه:

-به دوستم گفتم که بیاید تا با هم مطالعه کنیم.

-به دوستم گفتم که به دیدن شما بیاید و کتابتان را بگیرد.

در تدریس انواع حروف ربط نباید عجله به خرج داد. در هر مورد باید برای هر حرف، آن قدر تمرین در نظر گرفته شود تا جایگاه آن در ذهن فارسی آموز تثبیت گردد. حروف ربط تعلیلی در جملات که ساخت جمله را بسیار پیچیده می کنند، باید به مراحل بعدتر تدریس واگذار شود و تنها حروف ربط پر کاربرد آموزش داده شود. این قاعده درباره حروف اضافه نیز صادق است.

گسترش واژگان پس از واژه بست ()

اسم ها و صفت ها را می توان به وسیله واژه بست کسره به جمله اضافه کرد. (۱) بنابراین جا دارد در مبحثی جداگانه، روش گسترش پذیری جملات فارسی را به وسیله این واژه بست به زبان آموز آموزش داد. به نمونه های زیر توجه کنید:

-دانشجو به کلاس می رود.

-دانشجوی فارسی به کلاس می رود.

-دانشجوی کوشای فارسی به کلاس می رود.

-دانشجوی کوشای کتاب خوان زبان فارسی به کلاس درس می رود.

ص: ۱۷۹

۱- (۱). برای مفهوم واژه بست، ر.ک: دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری، ص ۱۸.

چنان که می بینید کسره، قابلیت گسترش پذیری فوق العاده ای به جملات زبان فارسی می دهد و نوعی آهنگ ظریف را نیز در میان اجزای جمله فارسی پدید می آورد.

هدف از آموزش شیوه های گسترش جملات فارسی

هدف از آموزش شیوه های گسترش پذیری جملات فارسی، کمک به بالا بردن توانایی های گفتاری و نوشتاری فارسی آموزان است. زبان آموز وقتی قدرت خود را در ساخت جملات جدید می بیند، علاوه بر آگاه شدن از توانمندی های خویش، انگیزه اش برای آموختن زبان فارسی دوچندان خواهد شد. احساس پیروزی در امر آموزش، مهم ترین پاداشی است که یک معلم به شاگردانش می بخشد.

آموزش قید و شباهت های آن با صفت

صفت و قید، گروهی از واژه ها هستند که به لحاظ معنایی به ویژگی یا حالتی اشاره می کنند و به لحاظ پیوند ساختی، به عنوان وابسته به همراه اسم یا فعل می آیند. (۱) آموزش قیدها پس از آموزش صفات، از موارد مهم دستوری است که باید با هدف کاربرد صحیح در جملات آموزش داده شود. برای قید، می توان ابتدا قیود مشترک با صفت را به صورت کاربرد در جمله آموزش داد. برخی قیود مشترک با صفت عبارت اند از:

الف) خوب، آرام، زیبا، بد، آهسته، تند، سریع، زود، بیرون، بسیار، زیاد، کم، پیش، زیر، بالا، دور، نزدیک و....

ب) قیودی که با پسوند «انه» ساخته می شود مانند: ماهرانه، عاقلانه، شجاعانه، کودکانه و...؟

ص: ۱۸۰

ج) اعداد ترتیبی؛ یکم، دوم، سوم، (۱)

در مرحله بعد، واژگانی که همواره قیدند را می توان مطرح کرد، مانند:

الف) واژه های قرضی عربی که با تنوین (an) پایان می گیرند: واقعاً، حتماً، سریعاً، روحاً،

ب) واژه های همیشه قید فارسی: ناگهان، همیشه، هنوز، اکنون، فقط، هم، هرگز، نیز، شاید، گویا، گویی، روی هم رفته، دست کم، هیچ، چرا، بله، آری، نه، (۲)

یکی از راه های آموزش سریع قیود، آموزش مفهومی آن هاست که در بخش معنایی به آن خواهیم پرداخت. دکتر باطنی، انواع قیود را به صورت قیود علامت دار صوری و قیود بدون علامت صوری تقسیم بندی می کند که این دسته بندی نیز می تواند کامل کننده مبحث آموزش قید فارسی باشد. (۳)

ساختار پیوندی زبان فارسی و نقش آن در آموزش زبان

یکی از مهم ترین ویژگی های زبان فارسی ساختار پیوندی آن است که جزء زیاترین ساختارهای زبانی در دنیاست. به گفته محمود حسابی در مقدمه فرهنگ حسابی این زبان همچون سایر زبان های هند و اروپایی، مانند یونانی، لاتینی، آلمانی، فرانسه و انگلیسی، توانایی یافتن واژه های علمی و بیان معانی تازه را دارد؛ تا آن جا که می تواند به عنوان یک زبان پویای بین المللی به کار گرفته شود. بنابراین، جا دارد که با استفاده از این قابلیت زبانی، مبحث آموزش زبان فارسی را تکمیل کرده و در پایان دوره مقدماتی، فارسی آموزان را با روش ساختن واژگان در زبان فارسی آشنا سازیم.

ص: ۱۸۱

۱- (۱). همان.

۲- (۲). همان، ص ۲۰۹.

۳- (۳). توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی، ص ۱۷۲.

واژه سازی با استفاده از تکواژهای اشتقاقی یا همان «وند»ها همان قابلیت است که اهل زبان از آن در مراحل ابتدایی زبان آموزی استفاده می کنند تا دایره واژگان خود را گسترش دهند و با آزمون و خطاهای زبانی، موفق به یافتن صورت درست واژه بشوند. همچنین در مراحل تخصصی در هر شاخه علمی، کاربران زبان فارسی با استفاده از این قابلیت زبانی می توانند به هنگام ترجمه متون، واژگان جایگزین برای کلمات خارجی یا واژگان نوین علمی را بسازند. (۱)

فرایندهای واژه سازی در زبان فارسی

در زبان فارسی، واژه ها از نتایج دو فرایند واژه سازی ساخته می شوند: اشتقاق و ترکیب. این دو فرایند می توانند هر یک جداگانه یا به صورت هم زمان به تولید واژه های زبان فارسی بینجامند. در نتیجه عملکرد فرایند اشتقاق، وندهای اشتقاقی به تکواژ پایه افزوده می شود و واژه مشتق پدید می آید. (۲)

به تکواژهایی که به طور محدود به عنوان پیشوند، پسوند یا میانوند، به همراه پایه واژه های خاصی به کار می روند، «وند» یا تکواژ اشتقاقی گفته می شود. این تکواژها، با پیوستن به پایه واژه ها، مقوله های دستوری جدیدی را به وجود می آورند که به لحاظ معنایی و نقش دستوری، با واژه اولیه متفاوت است و موجب زایش یک معنای جدید می شود. (۳)

نمونه: پایه واژه «دان»

دان + ش: دانش اسم مصدر

ص: ۱۸۲

۱- (۱). ر.ک: خسرو فرشیدورد، فرهنگ پیشوندها و پسوندهای زبان فارسی.

۲- (۲). آزیتا افراشی، ساخت زبان فارسی، ص ۸۵.

۳- (۳). دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری، ص ۱۶.

دان + ا:دانا صفت پایدار

دان + ش + مند دانشمند صفت فاعلی

می + دان + ممی دانم فعل مضارع اخباری

اگر فارسی آموز، وندهای اشتقاقی زبان و کاربردهای معنایی آن را بشناسد، علاوه بر این که نسبت به ساختمان واژگان زبان فارسی شناخت پیدا می کند، خواهد توانست خود، واژگان جدید مورد نیازش را بسازد و با عرضه بر زبان مردم، درست یا نادرستی آن را تشخیص دهد و از آموزش و تولید خود نیز بهره ببرد.

ریشه حال و گذشته افعال

پیش نیاز آموزش وندهای صرفی و اشتقاقی در زبان فارسی، شناخت ریشه فعلی کلمات است. به این ترتیب که ابتدا مفهوم مصدر را برای افعال تعریف کرده و نشانه مصادر فارسی را که حرف «ن» است، معرفی می کنیم. سپس ریشه مضارع و ماضی فعل و روش به دست آوردن آن را مبتنی بر روش های دستور سنتی (به دلیل زودفهم بودن و آسانی) آموزش می دهیم. برای نمونه به فعل زیر توجه کنید:

الف) «دانستن» مصدر است.

ب) برای ساختن بن مضارع، ابتدا صورت امری این فعل را از زبان مردم یا از واژه نامه پیدا می کنیم: برای مثال «بدان»؛ سپس «ب» که حرف امر است را از آن حذف می کنیم؛ «دان» باقی می ماند. «دان» بن مضارع از مصدر دانستن است.

ج) برای ساختن بن ماضی از این فعل، تنها کافی است «ن» مصدری را حذف کنیم؛ «دانست» به دست می آید که بن ماضی از مصدر «دانستن» است.

می توان مصدر، بن مضارع و بن ماضی افعال فارسی را به صورت جدولی در

ص: ۱۸۳

اختیار فارسی آموزان گذاشت. حال، آنان می توانند با واژگان فعلی زبان فارسی و ترکیب تکواژهای گوناگون آن، واژگان تازه ای بسازند.

تکواژهای واژه ساز از اسم، صفت و فعل

لازم است مدرس زبان فارسی پس از آموزش ریشه افعال، همه وندهای زبان فارسی را با مثال به زبان آموز تدریس کند. هدف از این کار، بالا بردن قدرت واژه سازی فارسی آموز و شناخت و درک سریع واژگان زبان فارسی است. وندها را بنا بر این که در کجای واژه قرار گیرند، به سه دسته پیشوند، پسوند و میانوند تقسیم می کنند.

الف) پیشوندهای پیوندی با اسم:

ب- به + اسم صفت/قید: بجا، بسرعت، بنام، بهوش

با + اسم قید: باهوش، باسواد، باعجله، با سرعت

بی + اسم صفت: بی سواد، بی کار، بی ادب

ن- + اسم و صفت صفت/قید: نفهم، ندیده، نسنجیده

نا + اسم و صفت صفت/قید: ناسپاس، نادرست، نادانسته

هم + اسم/اسم صفت: همکار، همسایه، همسر، هماهنگ

ب) پسوندها:

ی نسبت: اسم + ی صفت نسبی: اصفهانی، گلی، کتابی

ی مصدری: صفت/اسم + ی حاصل مصدر: خوبی، مردی، جوانمردی

ی لیاقت: مصدر + ی صفت لیاقت: دیدنی، رفتنی، گفتنی

گری: صفت + گری اسم/اسم مصدر: وحشی گری، مرّی گری، یاغی گری

یت: اسم/صفت + یت اسم: مسئولیت، موقعیت، مأموریت

ار: در اسم مصدر، بن ماضی + ار اسم مصدر: کردار، گفتار، رفتار

در صفت فاعلی: بن ماضی + ا صفت فاعلی: خریدار، خواستار، گرفتار

در صفت فاعلی، بن ماضی + ا صفت فاعلی پایدار: بینا، گویا، گیرا، شنوا

در اسم، صفت + ا اسم: درازا، پهنا، گرما

-ش در اسم مصدر، بن مضارع + -ش اسم مصدر: گزینش، نگرش

در اسم، بن مضارع + -ش اسم: خورش، پوشش، گویش

ان. بن مضارع + ان صفت فاعلی (بیان حال): گریان، خندان

در اسم مصدر، ه- / ه- بن مضارع + -ه اسم مصدر: گریه، ناله، خنده

در اسم ابزار: بن مضارع + -ه / ه اسم ابزار: ماله، پوشه

در صفت مفعولی: بن ماضی + -ه / ه صفت مفعولی، کشته، رفته، خورده

گر. اسم + گر صفت شغلی: آهنگر، کوزه گر، زرگر، صورتگر

چی. اسم + چی صفت شغلی: درشکه چی، تماشاچی، معدن چی

بان. اسم + بان صفت شغلی: پاسبان، کشتیبان، مرزبان

دان. اسم + دان اسم: شمعدان، چینه دان، نمکدان

-نده: بن مضارع + --نده صفت فاعلی: گوینده، شنونده، رونده، بیننده

گار. بن فعل + گار صفت فاعلی: پروردگار، آفریدگار، آموزگار

پ (میانوند):

میانوندها معمولاً در بین واژه ها قرار می گیرند؛ از به هم پیوستن واژه ها به وسیله میانوند، کلمات جدیدی پیدا می شود.

الف: سراسر، پیایی، لبالب، دمادم، بناگوش، سراسیب، سراپا، کشاکش...

تا: سرتاسر، گوش تا گوش، سرتاپا، ...

در: پی در پی، پیچ در پیچ، رودر رو...

ص: ۱۸۵

و:زدو خورد، دیدو باز دید، رفت و آمد، گفت و گو، خس و خاشاک، کشت و کار

به این فهرست می توان تعداد فراوانی از وندهای دیگر را نیز افزود. (۱)

از دیگر راه های گسترش واژگان زبان، ترکیب است. در فرایند ترکیب، تکواژهای قاموسی در کنار هم می نشینند تا واژه های مرکب را پدید آورند؛ بنابراین واژه مرکب واژه ای است که در ساختمان آن، دو یا چند تکواژ قاموسی به کار رفته باشد. مانند: هواپیما، ماهی تابه و... ترکیب فرایندی است که در همه زبان های دنیا کاربرد دارد. البته همیشه معنای برآمده از واژگان مرکب، مساوی با معنای اجزای آن نیست؛ مانند: خرمگس، خربزه، گاو میش، شتر مرغ و... روش های دیگری نیز در واژه سازی دخالت دارند که در دانش زبان شناسی به آنها اشاره شده است؛ اما از همه آنها مهم تر همین اشتقاق و ترکیب است که در آموزش زبان فارسی به خارجیان باید جایگاه ویژه ای را به آن اختصاص داد.

تکیه، نواخت و آهنگ در دستور فارسی

در زبان فارسی به ویژه در فارسی گفتاری و لهجه های محلی، جابه جایی محلّ تکیه در جمله و شکل آهنگ بیان، گاه موجب تغییر معنای جمله می شود. وحیدیان کامیار در کتاب نوای گفتار در فارسی (۲) به این مسئله توجه کرده و برای آهنگ جمله نقش دستوری قایل شده است. «نقش اصلی آهنگ در انگلیسی (و نیز در فارسی) بیان دید گوینده است و این با آنکه در دستور، «وجه» یا «شنونده» نام دارد، مربوط است؛ مثل رابطه آهنگ با مقولات دستوری خبری، پرسشی،

ص: ۱۸۶

۱- (۱). نوای گفتار در فارسی، ص ۶۴-۶۶ و ۱۲۰-۱۲۲ و حسن انوری، دستور زبان فارسی، ص ۱۴۵-۱۴۹.

۲- (۲). نوای گفتار در فارسی، ص ۱۹۱.

امری، تعجیبی، شرطی و غیره.» وی تأثیرات آهنگ در زبان فارسی را غیر از مسئله فوق در پنج مورد دیگر نیز بررسی می کند که به ترتیب عبارت اند از:

۱. از بین رفتن تقابل ماضی مطلق و ماضی نقلی بعد از واژه هسته داری مانند کجا: رفتن /raftan رفتن

۲. از میان رفتن تقابل ماضی مطلق و ماضی نقلی در جمله های وابسته:

خوندی xundi (ماضی مطلق)

خوندی xundi (ماضی نقلی)

۳. از میان رفتن تقابل اسم و فعل: بازگشت (مراجعت) و بازگشت (مراجعت کردن) اختلافشان فقط در محلّ تکیه است.

۴. از میان رفتن تقابل اسم و قید: در کلمه گویا (ناطق) که اسم خاص نیز هست و گویا (به ظاهر) اختلاف دو کلمه در محلّ تکیه است.

۵. از میان رفتن تقابل (ه) حرف تعریف و (ه) مخفف کلمه، که اولی تکیه دار و دومی بی تکیه است. مانند: کتابه؟ (کتاب است؟)

کتابه. (آن کتاب است). (۱)

اختلافات معانی در تکیه و آهنگ فارسی، از مواردی است که در مقوله دستوری، ضرورت دارد توسط معلم مربوطه تدریس و به آن توجه شود. برای آموزش این ویژگی می توان فهرستی از واژه های دوتایی را فراهم آورد و در کلاس تمرین کرد (راضی / رازی؛ قاضی / غازی، ...).

تکمیل درس های دستوری

آنچه تاکنون گفته شد، نمایی کلی از مباحث دستوری است که بنابر نیازهای درس

ص: ۱۸۷

آموزش زبان فارسی تنظیم شده است. بدیهی است، ساختارهای بهتری نیز برای آموزش دستور زبان فارسی وجود دارد که مدرّسان می توانند بنا بر دانش و تقاضای کلاس خود به آن شیوه ها بپردازند. آموزش دستور، بنا بر سطح کلاس می تواند بسیار کلی یا جزئی مطرح شود. به هر صورت، در دوره مقدماتی، مهم ترین هدف دستور، ساختن جمله های چند جزئی و هرچه طولانی تر گفتاری و نوشتاری است.

ذکر این نکته لازم است که بسیاری از مباحث دستوری پر کاربرد، مانند نشانه های جمع فارسی، «ی» نکره و وحدت، صفات و قیود مقایسه ای و... به دلیل جزئی بودن در این طرح کلی نام برده نشدند که این به دلیل کم اهمیتی یا عدم نیاز به آموزش آنها نیست؛ بلکه این طرح یک ساختار کلی از مراحل آموزش زبان فارسی را برای خارجیان معرّفی می کند که بنا بر نوع کلاس، سطح دانش زبانی فارسی آموزان و... قابل تغییر، حذف و اضافه است.

توصیه می شود در دوره مقدماتی بنا بر هدفی که گفته شد، دستور تدریس گردد و در دوره میانی و عالی، مباحث دستوری به صورت جزئی و کامل مطرح گردد. ضرورت دارد برای هر مبحث دستوری، تمرین های شفاهی و کتبی فراوان انجام شود و دست کم دو یا سه برابر زمان تدریس به تمرین اختصاص داده شود تا دانشجویان زبان فارسی در هر مبحث دستوری، به طور جدّی به سطح مهارت های کاربردی برسند. بهتر است در این مرحله، فهرستی از وابسته های اسم و فعل ترتیب داده شود تا زبان آموز را در درک ظرفیت اقسام کلمه در زبان فارسی یاری کند. (۱)

ص: ۱۸۸

۱- (۱). برای ظرفیت کلمه و دستور وابستگی؛ ر.ک: امید طیب زاده، ظرفیت فعل و ساخت های بنیادین جمله در فارسی امروز؛ ساخت زبان فارسی، ص ۸۶.

چنان که پیش از این نیز اشاره کردیم، حوزه های معنایی، وسیع ترین بخش زبان است که در مرحله ارائه و تدریس، بیشترین مقدار حذف را می توان در آن اعمال کرد. مه کی، عقیده دارد که هرچه به سطح مبتدی نزدیک تر شویم، مسئله گزینش معنایی دقیق تر می شود و کسی که ابداع کننده روش است، در انتخاب از میان معانی گوناگون یک واژه بیشتر تلاش می کند (۱)؛ همچنان که یادگیری زبان رو به پیشرفت می نهد، مسئله انتخاب کم رنگ تر شده و زبان آموزان به یافتن معانی مختلف یک واژه رغبت بیشتری نشان می دهند.

در بیشتر روش ها اعتقاد بر این است که اگر تعداد واژه های مورد آموزش کمتر بوده و واژه ها از لحاظ کاربرد در زبان پربسامدتر باشند، آموزش صحیح تر بوده و یادگیری آن سریع تر اتفاق می افتد. برای مثال، وقتی می توان با یک کلمه «رود» همه مفاهیم «رودخانه»، «نهر»، «جوی» و «جویبار» را بیان کرد، پس نیازی به آموزش همه آنها نیست و فقط باید کلمه «رود» را آموزش داد. این روش ها با توجه به حیطه های معنایی، دست به گزینش واژگان می زنند؛ با این امید که در آینده، زبان آموز بتواند از طریق کلاس یا کار فردی، دایره واژگان خویش را افزایش دهد.

نکته دیگر درباره باهم آبی های معنایی است؛ یعنی معنای برخی از کلمات، با گروه دیگری هم خوان تر است؛ برای نمونه، حروف اضافه «از» و «تا» با مفهوم زمان و حرف اضافه «در» با قیود مکان، بیشتر هم خوانی دارد. حرف ربط «چون» به دو معنای همانندی و تعلیل به کار می رود و «برای این که» و «زیرا که» معمولاً در جملات پایه و پیرو به کار می روند. با دقت در این باهم آبی ها

ص: ۱۸۹

می توان دسته های معنایی را ایجاد کرد که تدریس هم زمان آنها موجب سازمان دهی بیشتر درس ها می شود.

بعضی از معانی، از جمله جنسیت و شخص، زمان یا ارتباط بین اشیاء و اعمال به وسیله ساختار زبان منتقل می شود (یعنی به وسیله ساخت های دستوری)؛ از این رو تدریس نظام مند و حساب شده مطالب دستوری می تواند درک این معانی را سازمان دهی کند. برای نمونه، با زمان حال اخباری و گذشته ساده در اولین مرحله می توان به بسیاری از معانی حال و گذشته اشاره کرد. بنابراین در درس های اول نیازی به تدریس همه زمان ها به صورت پیوسته نیست؛ بلکه تنها باید همان دو زمان ساده را درس داد یا از بین همه شناسه های فعلی کافی است سوم شخص و اول شخص را آموزش داد (به بخش دستور مراجعه شود).

بنابراین با گزینش ساخت های دستوری به طور نظام مند، به گزینش معنایی نیز دست می زنیم. اگرچه ساخت های دستوری امکان گزینش در روند تدریس را به ما می دهد، اما تولید معنا در زبان، بدون دانستن همه این قواعد غیرممکن است. بنابراین، گزینش از میان ساخت های دستوری به صورت حذف کلی بخشی از آن، ممکن نیست و باید همه ساخت های دستوری زبان را به طور کامل به زبان آموز آموزش داد.

توالی های معنایی

به طور کلی معانی ساختاری زبان را می توان در سه بخش دسته بندی کرد (۱):

الف) ساخت واژه ها؛

ص: ۱۹۰

۱- (۱). همان، ص ۱۱۸.

ب) صورت های صرفی؛

ج) انواع ترتیب کلمات.

ساخت واژه ها و تأثیر در توالی معنا

ساخت واژه ها: گرچه اغلب، این واژه ها را کلمه های بی معنا می پندارند، اما هر کدام از آنها امکان دارد معانی متعددی در خود داشته باشند. برای مثال حرف اضافه «از» در عین سادگی، معانی گسترده ای را پوشش می دهد که در ادامه چند مورد از آنها را ذکر می کنیم:

حرف اضافه «از» برای بیان رابطه دستوری متمم حرف اضافه ای، در گروه اسمی با مفهوم جنس طبیعی یا نوع و جزء یا بخشی از کل، مسند، متمم گروه صفتی، متمم گروه فعلی و رابطه دستوری قید با مفاهیم متفاوت به کار می رود؛ نمونه:

-تندیسی از سنگ در میان باغ قرار داده بودند: بیان جنس طبیعی.

-دانشجویی از دانشگاه مشهد مقاله جالبی را ارائه کرد: مفید معنای مبدأ.

-برخی از شهرهای ایران به دست دشمن ویران شد: بیان مفهوم جزء بخشی از کل.

-جنگل پر از جانوران است: بیان مفهوم نوع.

-علی از دوستش داناتر است: بیان مفهوم مقایسه.

-انسان از کار زیاد خسته می شود: بیان رابطه علت. (۱)

با ایجاد پل های معنایی می توان شکاف عمیق میان این معانی متفاوت را برداشت و درس به درس به گسترش معانی «از» به شکل تدریجی اقدام کرد.

ص: ۱۹۱

۱- (۱). دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری، ص ۲۰۰.

صورت های صرفی و تأثیر در توالی معنا

بعضی از شکل های دستوری اسم ها و فعل ها دارای معانی متعددی هستند؛ برای مثال در مورد «ها» و «ان» که علامت جمع در زبان فارسی هستند؛ «دخترها» و «دختران» هر دو جمع هستند، امّا «دخترها» نوعی معنای شمارش را به ذهن متبادر می کند و «دختران» نوعی معنای جنسیت را؛ هرچند هر دو جمع هستند و هر دو در کاربرد یکسان به کار می روند (اگرچه می توان چنین فرض کرد که معنای جنسیت در واژه دختران به دلیل نزدیکی به واژه «دخترانه» در ذهن فارسی زبانان و فارسی آموزان نشسته باشد). در این گونه موارد که ساخت های صرفی، معانی متعدّد اما نزدیک به هم را می سازند نیز باید دست به گزینش زد و معانی را به تدریج در بافت های معنایی گسترش داد.

انواع ترتیب کلمات و تأثیر در توالی معنا

ترتیب قرار گرفتن واژه ها در جمله، ممکن است موجب ایجاد معانی متعدّد در کلام شود. مثلاً:

-علی به سوی دریا دوید.

-به سوی دریا دوید، علی

-علی دوید به سوی دریا.

-دوید علی به سوی دریا.

در هر چهار نمونه بالا، بنا بر ترتیب اجزای جمله و البته لحن و آهنگ کلام به هنگام ادای جملات، معانی متفاوتی که بسیار دقیق و حسّاس نیز هستند، به ذهن متبادر می شود. حال اگر فرض کنیم طبق تکیه و آهنگ، هر یک از این جملات را با لحن پرسشی، تعجبی یا خبری بخوانیم، تفاوت های معنایی نیز

بیشتر آشکار می شود. این حیطه، یعنی حیطه های مربوط به تکیه، آهنگ و نواخت در جملات فارسی و نقشی که در ارائه معنا دارند، اگرچه در ذیل ترتیب کلمات و انواع آن، بیان شد، اما باید در تدریس، سهم جداگانه ای به آن اختصاص داد و به آن توجه ویژه داشت.

کمیت معنایی

در پایان، هر مدرّس زبان که روشی را برای تدریس زبان خارجی (در این جا به طور ویژه زبان فارسی) پیشنهاد می کند، باید به این سؤال پاسخ دهد که به هر یک از حیطه های معنایی، اعم از معانی واژگانی یا ساختاری، به چه میزان باید پرداخته شود؟ کدام دسته از واژگان (یعنی اسم ها، فعل ها، صفت ها و قیده ها) و کدام گروه از ساختارهای زبانی (یعنی: ساخت واژه ها، تعریفات، ساخت جمله، ساخت بند، ساخت گروه و فرمول های زبانی) باید ابتدا تدریس شوند و کدام ها باید در مراحل بعدی قرار گیرند؟ و نیز از هر دسته در هر مرحله چه میزان باید تدریس شود؟ نگارنده در حدّ توان خود در بخش آموزش فارسی به روش سازمان دهی منطقی کلام به این سؤال پاسخ داده است.

امروزه در دنیا روش‌های سنجش و ارزشیابی از آموخته‌های زبان آموز به صورت علمی مدوّن و نظام‌مند در آمده است که غالباً در کتاب‌هایی با عناوین سنجش و ارزشیابی یا اندازه‌گیری، در زیرمجموعه علوم تربیتی و آموزش و پرورش قرار گرفته است. اینک جای خالی این دانش در دستگاه‌های آموزشی ما به ویژه در بخش آموزش زبان فارسی به خارجیان بسیار حس می‌شود. ما برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی نیازمند ارزشیابی هستیم. در این فصل ابتدا به معرفی هدف‌های آموزشی با توجه به طبقه‌بندی شش‌گانه بلوم از اهداف شناختی، با رویکرد به آموزش فارسی برای خارجیان می‌پردازیم؛ سپس آزمون‌ها را بر مبنای روش‌های سنجش، زمان اجرا و هدف آن، و انواع سؤالات طبقه‌بندی می‌کنیم؛ در میان بحث نیز به صورت فشرده، شیوه‌های تطبیق این نظریات را برای آزمون‌های زبان فارسی به خارجیان پیشنهاد می‌کنیم.

آزمون، سنجش، ارزش‌یابی

آزمون، سنجش و ارزشیابی سه واژه کاربردی و شناخته‌شده در علوم تربیتی،

روان شناسی و آموزش و پرورش و به معنی اندازه گیری هستند. هر کجا که آموزشی باشد، به اندازه گیری نیز نیاز خواهد بود. اندازه گیری در حقیقت، برآورد و «تبدیل صفات مورد اندازه گیری به کمیت و نشان دادن آنها به صورت اعداد است».

(۱) اندازه گیری شامل حیطة وسیعی از مفاهیم می شود. امّا در امر آموزش، انواع خاصی از اندازه گیری مورد نظر است که «آزمون» مهم ترین آنهاست.

انواع آزمون

آزمون ها به دو دسته کلی تقسیم می شوند:

۱. آزمون های توانایی، که شامل دو بخش: هوش و پیشرفت تحصیلی می شود.

۲. آزمون های شخصیت، که به انواع علاقه، منش، سازگاری، مزاج و نگرش تقسیم بندی می شود. (۲)

در این جا منظور ما از آزمون، تنها آزمون های نوع اول، یعنی اندازه گیری توانایی در شاخه پیشرفت تحصیلی است.

چنان که پیداست، مفهوم آزمون، از مفهوم اندازه گیری محدودتر است. هر چیزی که دارای کمیت باشد، قابل اندازه گیری است و برای هر کمیتی واحد خاص اندازه گیری مربوط به آن به کار برده می شود؛ امّا «آزمون» عموماً به مجموعه ای از سؤالات گفته می شود که برای ارائه به یک یا چند دانش آموز، در شرایط خاصی طراحی شده است. آزمون محرّکی است که به آن پاسخ داده می شود. (۳)

آزمون ها تنها به امتحانات کتبی محدود نمی شود؛ بلکه آزمون های شفاهی

ص: ۱۹۶

۱- (۱). علی اکبر سیف، اندازه گیری و ارزش یابی پیشرفت تحصیلی، ص ۱۹.

۲- (۲). همان، ص ۱۸.

۳- (۳). حسن لطف آبادی، سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روان شناسی، ص ۳۶ و ۳۷.

نظیر مصاحبه و مشاهده را نیز شامل می‌گردد. «ثرندایک» و «هیگن» مفاهیم اندازه‌گیری و ارزشیابی را به شرح زیر با هم مقایسه کرده‌اند: اصطلاح «ارزشیابی» به طریقی که ما آن را در این جا به کار برده ایم، به مفهوم اندازه‌گیری بسیار نزدیک است؛ اما ارزشیابی از جهاتی جامع تر از اندازه‌گیری است؛ زیرا ارزشیابی قضاوت‌های غیر رسمی و ذهنی را درباره پیشرفت زبان آموز شامل می‌شود. در حقیقت، ارزشیابی نوعی داوری ارزشی یا قضاوت در مورد پیشرفت تحصیلی است که هر چند می‌تواند برآیند آزمون‌ها باشد، اما مستقیماً برآمده از آنها نیست. (۱)

امروزه اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی، به صورت علمی جامع و مدون درآمده است و تمامی رشته‌ها برای همه سطوح خود می‌توانند از آن بهره‌مند گردند؛ با وجود این، در امر آموزش زبان فارسی به خارجیان به این دستاوردها، کمتر توجه شده است.

در این فصل سعی داریم به شیوه‌های آزمون‌سازی و بررسی انواع آزمون‌ها از نظر شکل ساخت و کاربرد آنها نگاهی کوتاه بیفکنیم و در پایان، راه‌کارهایی در طراحی آزمون زبان فارسی برای خارجیان ارائه دهیم.

تعیین هدف در ساخت آزمون

اولین گام برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی (آزمون‌سازی) تعیین هدف است. با تعیین هدف می‌توان سطح توقع در هر درس را سنجید. اهداف به دو دسته هدف‌های کلی و هدف‌های جزئی تقسیم می‌شوند. هدف‌های کلی همان اهداف دوره‌ای است که برآیند کل دوره آموزشی را تشکیل می‌دهد و می‌توان گفت طرح درس دوره‌ای یا سالانه را می‌سازد. اهداف جزئی در حقیقت، تقسیم

ص: ۱۹۷

مباحث اصلی هر درس به واحدهای فرعی تراست که در طول دوره به ترتیب تدریس می شود و خود می تواند به اهداف ریزتر و جزئی تری تقسیم شود.

مثال: درس دستور زبان فارسی برای خارجیان.

هدف کلی: شناخت اجزای جمله های فارسی.

اهداف جزئی: شناخت اسم، فعل، صفت، قیود و... و جایگاه قرار گرفتن هر یک در جمله. هدف جزئی تر برای فعل: شناخت بن ماضی و مضارع و ساخت زمان از آنها.

چنان که می بینید، با تعیین اهداف هر دوره آموزشی و نیز اهداف جزئی و ریز هر واحد درسی، علاوه بر تنظیم یک «طرح درس» دقیق و منسجم، می توان دیدگاهی روشن و دقیق از آنچه که باید در پایان دوره یا پایان هر قسمت درسی اندازه گیری شود، به دست آورد.

طبقه بندی اهداف آموزشی

بلوم هدف های آموزشی را در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی طبقه بندی می کند. آموزش زبان، بیش از هر حیطه ای، به حیطه شناختی مربوط می شود. بنابراین در این بخش ما فقط به معرفی حیطه شناختی پرداخته و طبقه بندی ششگانه بلوم را با توجه به اهداف آموزش زبان فارسی به خارجیان معرفی می کنیم.

طبقه بندی هدف آموزش از دیدگاه بلوم

۱. دانش؛

دانش که گاه آن را «یادآوری و بازشناسی» نیز گفته اند (۱) بازیابی دانش مناسب

ص: ۱۹۸

۱- (۱). ویلیام وایرزما و استفان جوزز، اندازه گیری و آزمون در تعلیم و تربیت (ترجمه: غلامرضا خوی نژاد)، ص ۵۸.

از حافظه درازمدت و یادآوری آموخته‌هایی مانند مفاهیم، اصطلاحات، لغات و قواعد جزئی تا کلی را شامل می‌شود. رفتارهای زیر در درس آموزش زبان فارسی در قلمرو دانش قرار می‌گیرند.

زبان آموز می‌تواند:

-حروف الفبایی را که آموزش دیده، در یک روزنامه یا کتاب درسی پیدا کند؛

-لغات جدیدی را که آموخته، از حفظ بیان کند؛

-ساختار جمله‌های زبان فارسی (جمله‌های چند جزئی) را ذکر کند؛

-بخش‌های مختلف یک شکل (مثلاً بدن انسان) را نام گذاری کند؛

-یک شعر فارسی را که حفظ کرده، از بر بخواند.

وقتی که هدف آموزش، حفظ مطالب آموزش داده شده به همان صورت اولیه از سوی زبان آموز است، طبقه معرف این فرآیند به یاد آوردن «یادآوری» نام دارد؛ یادآوری مستلزم یافتن اطلاعات از حافظه درازمدت است. این طبقه از دو خرده طبقه بازشناسی و بازخوانی تشکیل یافته است. (۱)

۲. ادراک؛

ادراک یا فهمیدن عبارت است از درک و فراگیری مفاهیم مستتر در یک مطلب. در این طبقه، از زبان آموز خواسته می‌شود که علاوه بر حفظ و یادآوری مطالب، آنها را بفهمد. به عنوان مثال زبان آموز می‌تواند:

-مفهوم کلمات انتزاعی مانند: عبادت، عدالت، راستی و... را بفهمد و به زبان خود توضیح دهد.

-معنای شعری فارسی را در چند سطر خلاصه بنویسد.

ص: ۱۹۹

-ساختار زبان فارسی را بشناسد و بتواند تفاوت جملات چندجزئی را بگوید.

-متنی را که خوانده است، خلاصه کند.

-با لغات تدریس شده، جملات معنادار بنویسد.

این مرحله گامی فراتر از یادآوری ساده مطالب است و پایین ترین سطح فهمیدن به شمار می رود. وقتی گفته می شود «زبان آموزان می فهمند» که بتوانند از مواد شفاهی، کتبی یا تصویری، کسب معنا کنند. فهمیدن زمانی صورت می پذیرد که زبان آموز بتواند بین دانش تازه و دانش های قبلی خود ارتباط برقرار کند. (۱)

مرحله فهمیدن شش خرده طبقه (۱) تفسیر کردن؛ (۲) مثال آوردن؛ (۳) طبقه بندی کردن؛ (۴) خلاصه کردن؛ (۵) استنباط کردن؛ (۶) مقایسه کردن را شامل می شود. افعالی نظیر آنچه برشمردیم، یادگیری در سطح ادراک را توصیف می کنند. (۲)

۳. کاربرد؛

کاربرد یا به کار بستن، توانایی استفاده از مطالب آموخته شده در وضعیت های جدید و مشخص است. اصطلاح معمول آموزشی برای این طبقه «حل مسئله» است. حل یک تمرین دستوری که مشابه آن در کلاس انجام شده، «ادراک» است، اما به کار بستن روش انجام این تمرین برای نوشتن جملات دستوری جدید «کاربرد» است.

برای مثال در این مرحله زبان آموز می تواند کارهای زیر را انجام دهد:

-از دانش زبانی خود برای برقراری ارتباط با اهل زبان استفاده کند.

-در نوشتن یک متن ساده و روان به زبان فارسی، بدون اشکال عمل کند.

-می تواند هر اسمی را در جایگاه مفعول در جمله درست به کار برد.

ص: ۲۰۰

۱- (۱). همان، ص ۶۹.

۲- (۲). همان، ص ۶۹-۷۱ و سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روان شناسی، ص ۸۹.

-ترتیب یک نمایشنامه کوتاه را به زبان فارسی بدهد.

این مرحله در حقیقت یک گام مهم در فراگیری زبان است؛ چراکه زبان آموز باید بتواند معلوماتی را که در سطح دانش فراگرفته و فهمیده است، در عرصه های عملی به کار برد و از تمام خلاقیت و توان خود در به کار بستن قواعد و اصول آموخته شده استفاده کند. این مرحله شامل دو خرده طبقه «اجرا کردن» و «انجام دادن» است. برخی افعال مورد استفاده برای بیان نتایج خاص یادگیری این مرحله عبارت اند از: تغییر می دهد، نشان می دهد، استفاده می کند، مهارت به خرج می دهد، کشف می کند، حل می کند و.... (۱)

۴. تحلیل؛

تحلیل به معنای توانایی تقسیم مطالب کلی به اجزای تشکیل دهنده آن و بیان روابط بین قسمت های مختلف یک مطلب و شناخت اصول حاکم بر ساخت آن مطلب است. برای مثال زبان آموز در این طبقه می تواند:

-جملات فارسی را از نظر دستوری تجزیه کند و اشکالات آن را برشمارد.

-اشتباهات دوستانش را در مکالمات کلاسی تشخیص بدهد و درست آن را یادآوری کند.

-علت نادرستی جملات را در انشای خود و دوستانش بیان کند.

-یک داستان فارسی را براساس نتایج اخلاقی آن تحلیل کند.

-واژگانی را که تلفظ یا رسم الخط مشترک دارند، بشناسد و صورت صحیح آنها را با ذکر دلیل به کار برد.

در این مقوله، نتایج یادگیری بیان گر سطح فکری عالی تر از فهمیدن و

ص: ۲۰۱

۱- (۱). همان.

کاربرد است؛ زیرا مستلزم فهمیدن محتوا و شکل ساختاری مطلب است. تحلیل به سه خرده طبقه «تمایز کردن»، «سازمان دادن» و «نسبت دادن» تقسیم می شود. (۱) افعالی همچون: تفکیک می کند، فرق می گذارد، تمیز می دهد، تعیین وضعیت می کند، خلاصه می کند، انتخاب می کند و... این مرحله را به خوبی توصیف می کنند. (۲)

۵. ترکیب؛

ترکیب یا آفرینندگی، به معنای توانایی آمیختن اجزا به منظور آفرینش یک شکل جدید و خلاقانه از معلومات است. زبان آموز در این مرحله می تواند به وسیله دانش زبانی خود، دست به خلق و آفرینش صورت های زبانی پیشرفته بزند.

برای مثال زبان آموز می تواند:

- یک متن ادبی با استفاده از بدیعی بنویسد.

- می تواند شعر فارسی بگوید.

- می تواند یک سخنرانی سازمان یافته را ارائه کند.

- طرحی جدید برای تدریس فارسی به خارجیان پیشنهاد کند.

- در یکی از زمینه های مورد علاقه، یک تحقیق به فارسی تالیف کند.

در این مرحله، زبان آموز اشراف کاملی بر همه مباحث تدریس شده دارد و قادر است با کاربرد آنها صورت های جدیدی را بیافریند و از زبان آموخته شده استفاده خلاقانه بکند. «تولید»، «طرح ریزی» و «پدید آوردن» سه مبحث عمده آفرینش است.

ص: ۲۰۲

۱- (۱). حسن شریفی و علیرضا کیامنش، شیوه های ارزش یابی از آموخته های زبان آموز، ص ۲۹ و اندازه گیری و ارزش یابی پیشرفت تحصیلی، ص ۴۹.

۲- (۲). سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روان شناسی، ص ۹۰.

برخی از افعالی که این وضعیت را توصیف می کنند عبارت اند از: طبقه بندی می کند، ترکیب می کند، به وجود می آورد، نقشه می کشد، نظم نو می دهد، بیان می کند، می نویسد و.... (۱)

۶. ارزشیابی؛

توانایی قضاوت و تعیین سطح ارزشمندی یک مطلب را ارزشیابی می گویند. در این مرحله، زبان آموز در حیطه شناختی خود به جایگاهی می رسد که می تواند آثار خود و دیگران را مورد قضاوت قرار دهد و درستی یا نادرستی یا محاسن و عیوب آن را بیان کند. ارزشیابی از نظر بلوم پیچیده ترین سطح توانایی عقلی است. در این سطح زبان آموز می تواند به انجام امور زیر توانا شود:

- می تواند درباره کتاب های فارسی که برای خارجیان نوشته شده، اظهار نظر کند.

- می تواند کتاب های ادبیات فارسی را رده بندی کند.

- می تواند درباره درستی یا نادرستی سخنرانی دوستانش (از نظر زبانی) قضاوت کند.

- می تواند املاهای سایر زبان آموز و خودش را نمره گذاری و تصحیح کند.

- درباره شیوه های تدریس استاد انتقاد و اظهار نظر کند.

در این مرحله، زبان آموز می تواند خود دست به تعیین معیار بزند. نتایج این مرحله، عالی ترین سطح در سلسله مراتب شناختی است؛ زیرا شامل عناصر کلیه مقوله های دیگر، به اضافه قضاوت ارزشی مبتنی بر معیارهایی است که به روشنی تعریف شده است. (۲) ارزشیابی شامل واریسی کردن یا همان آزمودن و نقد و داوری

ص: ۲۰۳

۱- (۱). همان، ص ۹۰ و اندازه گیری و ارزش یابی پیشرفت تحصیلی، ص ۷۶.

۲- (۲). اندازه گیری و آزمون در تعلیم و تربیت، ص ۵۹ و شیوه های ارزش یابی از آموخته های زبان آموز، ص ۳۰.

کردن می شود. این که آیا یک کار، یک محصول یا یک طرح در اجزای خود همخوانی و تقارن دارد، به وسیله واریسی کردن و آزمودن مشخص می شود؛ و این که آیا همان کار یا محصول یا طرح با معیارها و استانداردهای پیش بینی شده همخوانی دارد، با داوری کردن و نقد آن آشکار می گردد. (۱) افعال گوناگونی نظیر: ارزیابی می کند، مقایسه می کند، نتیجه گیری می کند، نقد می کند، تلخیص می کند، بیان می کند و... این مرحله را شرح می دهند. (۲)

با توجه به آنچه گفته شد، نه تنها در آزمون ها، بلکه در طرح درس، روش های تدریس، هدف ها و استانداردهای تدریس باید این طبقه بندی شناختی اعمال شود. روند تدریس زمانی کاربردی و پذیرفتنی است که زبان آموز (در هر درسی و در هر سطحی) از مرحله دانش به کاربرد، تحلیل، آفرینش و ارزشیابی برسد. در آزمون ها نیز باید همه این سطوح سنجیده شود. آزمونی که همه سؤالات آن در سطح دانش طرح شود، تنها محفوظات زبان آموز را می سنجد و آزمونی که همه سؤالاتش در سطح قضاوت باشد، تنها برای زبان آموز باهوش طراحی شده است. بنابراین نگه داشتن حدود در طرح سؤالات آزمون بسیار مهم و قابل توجه است و به نسبت هر درس، تفاوت می کند. تعداد سؤالات و نمره بندی آنها به نسبت، در سطوح اولیه زیادتر و در سطوح بالا کمتر است؛ مثلاً در یک امتحان ۲۰ نمره ای ۵ نمره به دانش، ۵ نمره به فهمیدن یا درک، ۴ نمره به کاربرد، ۳ نمره به تحلیل، ۲ نمره به ترکیب و ۱ نمره به قضاوت اختصاص دارد. این ارزش گذاری در دروس کاربردی یا تحلیلی متفاوت می شود و در سطوح بالا مانند مقاطع عالی دانشگاهی، گاه بیشترین نمره را به ارزشیابی و تحلیل اختصاص می دهند.

ص: ۲۰۴

۱- (۱). همان، ص ۷۴ و ۷۵.

۲- (۲). سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روان شناسی، ص ۹۱.

یک آزمون خوب هرگز تصادفی به وجود نمی آید. معلمان برای ایجاد یک آزمون استاندارد باید ابتدا هدف های آموزشی و سپس محتوای مورد نیاز برای سنجش را مشخص کنند و بودجه بندی را متناسب با هدف، محتوا و اهمیت هر بخش از درس تعیین کنند. هنگامی که معلمان هدف های ویژه آموزشی را به کار می برند، محتوای آزمون کاملاً واضح می شود؛ در این حال رفتارهای مطلوب زبان آموز مستقیماً از هدف ها به صورت سؤالات آزمون در می آید. (۱)

هدف ها می توانند براساس نوع ادراکی مورد نیاز، طبقه بندی شوند. طبقه بندی بلوم بهترین روش در طبقه بندی آموزشی است و به معلم کمک می کند تا سطح سؤالات را تعیین کند. در واقع می توان هنگام طرح هر سؤال، محتوای آن را با اهداف مورد سنجش در طبقه بندی ششگانه بلوم محک زد.

بعد از تکمیل بدهای محتوا و هدف، آزمون ساز باید تعیین کند که سؤالات آزمون خود را به چه صورتی در میان هدف ها و عنوان های درس توزیع کند؛ یعنی تعداد سؤالاتی را که به هر یک از موضوع های درسی و هر دسته از هدف ها اختصاص خواهد داشت، تعیین کند و این تعداد را یا به صورت تعداد واقعی سؤالات، یا به صورت درصد، در خانه های جدول وارد کند. برای تعیین درصد سؤال هایی که به بخش های مختلف محتوا و هدف های گوناگون آموزشی تعلق می گیرند، دو نکته را باید در نظر گرفت. یکی توجه به اهمیت مطلب درسی و هدف های آن و دیگر، مقدار زمانی که صرف آموزش آن مطلب و اهداف آن شده است. بعد از انجام

ص: ۲۰۵

کارهای بالا یعنی تهیه طرح آزمون و مشخص کردن تعداد سؤالاتی که برای هر بخش و هر دسته از هدف ها باید نوشته شود، گام بعدی تعیین نوع سؤالات آزمون است. (۱)

ملاک های تعیین نمره برای هر سؤال

ارزش نمره ای که برای هر سؤال اختصاص می یابد، بستگی به ملاک های زیر دارد:

- اهمیت نسبی هر یک از مطالب تدریس شده؛

- حجم یا تعداد صفحات کتاب درسی که به مطلب اختصاص داده شده است؛

- میزان وقتی که در تدریس هر یک از مطالب صرف شده است؛

- ترکیبی از ملاک های بالا.

تعداد کل پرسش های آزمون نیز با توجه به عواملی مانند نوع پرسش ها (عینی یا انشایی)، سن و پایه تحصیلی زبان آموز، هدف انجام امتحان و بالآخره مقدار وقتی که برای امتحان در نظر گرفته شده، تعیین می شود. (۲)

طبقه بندی آزمون ها بر اساس روش های سنجش

روش های سنجش بنا بر این که آزمون ها با ملاک ها و معیارهای از پیش تعیین شده مورد قضاوت و ارزشیابی قرار گیرند یا با مقایسه عملکرد خود زبان آموز، به دو دسته آزمون های «ملاک مرجع» یا «ملاک کی» و آزمون های «هنجار مرجع» یا «هنجاری» تقسیم می شوند. (۳)

ص: ۲۰۶

۱- (۱). اندازه گیری و ارزش یابی پیشرفت تحصیلی، ص ۶۰.

۲- (۲). شیوه های ارزش یابی از آموخته های زبان، ص ۶۴.

۳- (۳). اندازه گیری و ارزش یابی پیشرفت تحصیلی، ص ۸۷-۸۸ و اندازه گیری و آزمون در تعلیم و تربیت، ص ۳۹.

آزمون های ملاک مرجع

در آزمون های ملاک مرجع، یک معیار استاندارد و غالباً کشوری یا بین المللی برای آزمون سازی وجود دارد و (بر فرض مثال) تعیین می شود که اگر کسی مثلاً به ۷۰٪ از سؤالات آزمون پاسخ صحیح بدهد، نمره قبولی در درس را آورده است. در آزمون هایی که معیار مشخصی برای ارزشیابی وجود دارد، سطح قبولی استاندارد بوده و علاوه بر عملکرد زبان آموز تلاش معلّم و مدرسه را نیز می توان ارزیابی کرد (در بعضی از کشورها بر اساس آمار قبولی آزمون های ملاک مرجع، مدارس و معلّمان را نیز رتبه بندی می کنند).

آزمون های هنجار مرجع

در آزمون های هنجار مرجع، سؤالات در سطح کلاس طراح می شود و ارزش آن تنها در ارزیابی زبان آموز است و نمرات، تنها در سطح همان کلاس سنجیده می شود. مثلاً اگر بالاترین نمره از آن کسی باشد که ۵۰٪ سؤالات را پاسخ داده است، باقی زبان آموزان با او سنجیده می شوند و هرکس که به نمره بالاتر کلاس نزدیک تر باشد، نمره قبولی را به دست آورده است. وقتی یک زبان آموز رتبه اول در درس ریاضی، نمره ۱۷ می آورد، نمره های ۱۴، ۱۵ و ۱۳ هم نمرات بسیار خوبی محسوب می شوند.

درباره مرجع آزمون های زبان فارسی

در حال حاضر در کشور ما آزمون های ملاک مرجع برای آموزش فارسی به خارجیان وجود ندارد. تاکنون آزمون ها همه کلاسی و نتایج آن با زبان آموزان همان کلاس و همان سطح سنجیده می شده است. نتایج هم تنها برای معلّم و گاه مدرسه

مورد نظر دسته بندی و نتیجه گیری شده است. اما ضرورت برگزاری آزمون های معیار در سراسر کشور برای آموزش زبان فارسی، چیزی نیست که بر کسی پوشیده باشد. با ایجاد آزمون های معیار در سطح کشور، می توان میان بخش های مختلف آموزش زبان فارسی به هماهنگی بیشتری رسید؛ همچنین برای اعطای مدرک معتبر زبان فارسی به زبان آموزان، معیارهای علمی و استاندارد را در نظر گرفت.

دسته بندی روش های سنجش با توجه به زمان اجرا و هدف

اشاره

نوع دیگر دسته بندی آزمون ها بر حسب زمان اجرا و هدف استفاده از آن آزمون است. آزمون ها بر این اساس به چهار دسته تقسیم می شوند: ورودی، تکوینی، تشخیصی، تراکمی.

هر یک از اینها در جایگاه خود ارزش و اهمیت فوق العاده ای دارند و لازم است که در هر دوره آموزشی دست کم یک بار و در برخی موارد بیشتر از یک بار اجرا شوند. در این جا معرفی مختصری از هر یک ارائه می دهیم.

سنجش ورودی

سنجش ورودی یا آغازین برای معلّم اهمیت فراوانی دارد؛ چرا که می تواند سطح کلاس و دانشجویان خود را تعیین و برای تدریس یک دوره کاری اش برنامه ریزی کند. این نوع سنجش به دو منظور، یعنی برای پاسخ دادن به دو پرسش زیر مورد استفاده قرار می گیرد:

۱. آیا یادگیرندگان پیشاپیش بر دانش ها و مهارت های پیش نیاز درس تازه مسلطند؟

۲. یادگیرندگان چه مقدار از هدف ها و محتوای درس تازه را قبلاً یاد گرفته اند؟ (۱)

ص: ۲۰۸

زمان اجرای ارزشیابی ورودی معمولاً ابتدای سال تحصیلی یا آغاز هر برنامه آموزشی جدید است؛ به ویژه هنگامی که پایه های قبلی درس مورد نظر در کلاس پایین تر یا در همان کلاس توسط معلم دیگری تدریس شده باشد.

سنجش تکوینی

نوع دوم، سنجش تکوینی یا مرحله ای است. در سنجش تکوینی همراه با فعالیت دانشجویان در طی دوره، آزمون های دقیق که حاوی اهداف جزئی آموزش در همان واحد درسی است، تهیه می شود و براساس نتایج آن معلوم می شود که یادگیرندگان کدام یک از هدف های آموزشی را یاد گرفته اند و در کدام ها ضعیف هستند، تا معلم پیش از پرداختن به واحد جدید درسی، بخش قبلی را رفع اشکال یا دوباره تدریس کند.

سنجش تکوینی در امر آموزش زبان بسیار مهم است؛ چرا که زبان خارجی، دانشی فزاینده است و اگر پیاپی از سطح محفوظات و توانایی های دانشجویان، آزمون به عمل نیاید، نمی توان از موفقیت در تدریس مطمئن شد. سنجش تکوینی حتماً به صورت امتحان کتبی نیست؛ بلکه شامل پرسش های شفاهی، تکالیف کلاسی، کارهای گروهی و... نیز می شود.

سنجش تشخیصی

نوع دیگر سنجش که آن نیز در جریان آموزش انجام می گیرد، سنجش تشخیصی نام دارد. علت این نام گذاری آن است که این سنجش با هدف تشخیص مشکلات یادگیری زبان آموز به کار می رود. سنجش تشخیصی زمانی مورد استفاده قرار می گیرد که معلم مشکلات خسته کننده و مکرری با یک یا چند زبان آموز داشته باشد که با

روش های اصلاحی معمول در سنجش تکوینی، رفع نشود. در این حال، اجرای یک آزمون تشخیصی به منظور یافتن ریشه های مشکل ضروری است. (۱)

سنجش تراکمی

سنجش تراکمی یا ارزشیابی پایانی، در پایان هر دوره و از مجموع آموخته های زبان آموز صورت می گیرد. گولیکسون می گوید: سنجش تراکمی، نوعی ارزشیابی است که هدف آن ارائه نتایج مربوط به ارزش یا توفیق عملکرد زبان آموز است. (۲)

هدف سنجش تراکمی، هم نمره دادن و اتخاذ تصمیم های مختلف (ارتقای زبان آموز به کلاس بالاتر، دادن امتیازهای تحصیلی، اعزام به دوره های عالی تر تحصیلی، اعطای بورس تحصیلی و غیره) و هم تعیین اثربخشی طرح آموزشی و هدف های معلم و میزان توفیق او در پیاده کردن مراحل مختلف طرح آموزش است. (۳)

دسته بندی آزمون ها بر مبنای نوع سؤالات

اشاره

آزمون ها به جهت نوع سؤالات آنها به سه دسته عینی یا «گزیده پاسخ»، انشایی یا «ساخته پاسخ» و آزمون های «کوتاه پاسخ» تقسیم می شوند. در سؤالات عینی، نمره گذاری مستقل با نظر و قضاوت شخصی تصحیح کننده انجام می گیرد. به عبارت دیگر هرگاه به یک آزمون از انواع پرسش های عینی، توسط افراد مختلف که صلاحیت یکسانی دارند، نمره داده شود، همه آنها به آن نمره مساوی خواهند داد.

ص: ۲۱۰

۱- (۱). همان، ص ۸۹.

۲- (۲). همان، ص ۹۰.

۳- (۳). همان.

یکی دیگر از ویژگی های پرسش های عینی این است که آزمایش شونده پاسخ پرسش ها را تهیه نمی کند؛ بلکه پاسخ درست هر پرسش هنگام نوشتن آن توسط نویسنده پرسش تعیین می شود. وظیفه آزمایش شونده آن است که پاسخ درست هر پرسش را از میان گزینه های سؤال پیدا کند. (۱)

برخلاف بسیاری از انواع پرسش های عینی، در پرسش های انشایی، امتحان شونده به جای بازشناسی پاسخ های درست از میان پاسخ های احتمالی، باید اطلاعات را به یاد آورد؛ آنها را منظم کند؛ سازمان بخشد و بیان کند. زبان آموزان در پاسخ دادن به سؤالات انشایی تا حد زیادی آزادی عمل دارند. سؤال های انشایی را می توان برای اندازه گیری برآیندهای پیچیده تر یادگیری، مانند ترکیب یا آفرینندگی، ارزشیابی، تنظیم فکر، سازمان دادن، تلفیق کردن و بسط دادن مطالب به کاربرد. (۲)

دسته سوم، آزمون های کوتاه پاسخ نام دارند. منظور از آزمون کوتاه پاسخ، مجموعه ای از سؤال های مختصر است که غالباً برای سنجش هدف های آموزشی سطح پایین طرح می شوند. در سؤال های آزمون های کوتاه پاسخ از آزمون شونده خواسته می شود تا کلمه، عبارت، جمله، عدد یا علامتی را در پاسخ به یک سؤال یا تکمیل یک جمله بنویسند.

آزمون های عینی

در آزمون های عینی، پاسخ هر سؤال، از قبل توسط طراح سؤال مشخص شده و سلیقه یا نظر شخصی مصحح هیچ تأثیری در تغییر پاسخ ندارد. آزمون های عینی را در مجموع به سه دسته صحیح-غلط، جورکردنی و چندگزینه ای تقسیم

ص: ۲۱۱

۱- (۱). همان، ص ۷۰.

۲- (۲). همان، ص ۸۹.

می کنند. این تقسیم بندی یک تقسیم صوری است و از نظر خاصیت و کیفیت، هر سه نوع آزمون یکی هستند. آزمون صحیح-غلط در واقع نوعی آزمون چندگزینه ای است که تعداد گزینه ها به جای چهار یا پنج انتخاب به دو انتخاب محدود می شود؛ به ویژه که غالباً می توان شکل سؤالات صحیح-غلط را به صورت سؤالات چندگزینه ای تغییر داد.

قاعده سؤالات جورکردنی نیز همین گونه است. برتری این سؤالات در این است که می توان از هر سه نوع آن در یک امتحان استفاده کرد و یک پاسخ نامه تدارک دید. (۱) این سؤالات می توانند از محتوای حیطه درس به طور دقیق نمونه گیری کنند.

روش طرح سؤالات عینی

سؤالات عینی باید به طور واضح نوشته و خالی از ابهام باشد. عبارت بندی های زیرکانه ممکن است آزمون شوندگان را به اشتباه بیندازد. جملات نباید دقیقاً همانند متن کتاب باشند؛ بلکه باید برآمده از محتوای درس باشد. باید از اشارات کلامی که تعیین کننده پاسخ هستند اجتناب شود. از عبارات: هرگز، شاید، همه و... که به نوعی مفهوم سؤال را جهت می دهند باید پرهیز شود. سؤالات نباید تنها به مطالب حفظی محدود شود؛ بلکه باید سطوح بالاتر شناختی را نیز در نظر داشت. تعداد سؤال های پاسخ درست باید با تعداد سؤال های پاسخ غلط برابر باشد. طول سؤالات نیز باید با هم برابر باشد. در این نوع سؤالات، آزمون شونده نباید بتواند پاسخ را از روی سؤال حدس بزند. این نوع سؤالات برای آزمون درک متن و درک مکالمه در آموزش زبان بسیار مفید است.

ص: ۲۱۲

سؤالات چندگزینه ای

در سؤالات چندگزینه ای، آزمون شونده نباید از طریق اشارات گرامری بتواند جواب درست را حدس بزند. طول همه گزینه ها باید با هم برابر باشد. گزینه های نادرست نباید غیر معقول باشند یا زود حدس زده شوند. واژه های کلیدی در تنه سؤال نیز نباید در گزینه ها تکرار شوند. تنه سؤال باید اندیشه اصلی پرسش را مطرح کند و هر پرسش تنها یک پاسخ درست داشته باشد. سؤالات چندگزینه ای معمولاً از سه تا پنج گزینه تشکیل می شوند که تعداد گزینه های هر سؤال در یک امتحان باید برابر باشد. معمولاً سؤالات چهارگزینه ای رایج ترند. بهتر است از گزینه هایی نظیر همه موارد فوق، یا هیچ یک از موارد، استفاده نشود. سؤالات چندگزینه ای می توانند سطوح بالایی شناختی را بسنجند و پاسخ های تشخیصی را فراهم آورند (پاسخ تشخیصی یعنی گزینه ها انواع اشتباهاتی را که زبان آموز ممکن است در مراحل حل مسئله مرتکب شوند، پیش بینی می کنند). سؤالات چندگزینه ای روش بسیار مناسبی برای آزمون های مختلف زبان فارسی است و می تواند یک گونه معیار به شمار آید که کارایی کاملی نیز دارد و در آزمون های درک متن، درک مفهوم لغت، مترادف و متضادها، ساختارهای دستوری درست و... می توان از این نوع آزمون بهره جست.

سؤالات جور کردنی

در سؤالات جور کردنی، دسته ای از اطلاعات مربوط به هم، در دو ستون کنار هم نوشته می شوند. این اطلاعات می تواند شامل مسائل محتوایی گوناگون درس باشد که آزمون شونده باید پاسخ های درست را در کنار هم بنویسد یا به هم وصل کند. مثلاً:

ص: ۲۱۳

یک سؤال جور کردنی باید دارای محتوایی متجانس از یک دانش یا یک مفهوم باشد؛ به طوری که آزمون شونده نتواند پاسخ صحیح را بدون داشتن اطلاعات کافی حدس بزند. مثلاً:

مخترع تلفن آمریکا

رود می سی سی پی گراهام بل

اگر پاسخ ها از روی سؤالات حدس زده شوند، سؤالات اشتباه بوده و باید تصحیح شوند. همچنین تعداد پرسش ها و پاسخ ها نباید مساوی باشد؛ بلکه باید گزینه ای باشد که بتواند بیش از دو بار انتخاب شود. می توان پاسخ ها را به صورت الفبایی مرتب کرد تا از تصادفی بودن ترتیب آنها جلوگیری شود.

در کلیه سؤالات گزیده پاسخ و عینی باید تعداد سؤالات زیاد باشد. می توان هر سه نوع سؤال را در یک آزمون استفاده کرد؛ همچنین می توان آزمون ها را در دو بخش عینی و انشایی یا کوتاه پاسخ ترتیب داد. سؤالات آزمون ها باید مستقل از یکدیگر باشند. متن یک سؤال نباید پیش نیاز پاسخ دادن به سؤالات دیگر باشد. هیچ یک از گزینه ها نباید سرنخی برای پاسخ درست باشد. (۱)

سؤالات ساخته پاسخ (انشایی)

لازمه سؤالات ساخته پاسخ این است که زبان آموز به جای انتخاب پاسخ، خود

ص: ۲۱۴

به تهیه پاسخ بپردازند. آزمون های انشایی به نسبت میزان آزادی عمل آزمون شوند در پاسخ دادن به سؤالات آزمون، به دو دسته آزمون تشریحی گسترده پاسخ و آزمون تشریحی محدود پاسخ تقسیم می شوند.

سؤالات انشایی معمولاً نسبت به انواع پرسش های عینی تعداد کمتری دارند و آزمون دهنده علاوه بر پاسخ درست، ناگزیر است به جواب خود شکلی منطقی و عاری از عیوب دستوری و نگارشی بدهد. نمره گذاری و تصحیح این نوع سؤالات بدون اشتباه نیست و نظر مصحح در آن بسیار تأثیر دارد. به دلیل تعداد کم سؤالات، نمونه گیری از محتوا نیز به خوبی انجام نمی شود.

این نوع سؤال بسیار مورد علاقه معلمان است. اما در آموزش زبان، کارایی اندکی دارد و معلمان آموزش زبان از آن استقبال نکرده اند. از سؤالات انشایی می توان در بخش نویسندگی و تمرین فارسی نویسی به صورت موضوعی استفاده کرد.

مثلاً: نظر شما درباره آداب میهمانی در ایران چیست؟

که پاسخ می تواند سنجشی از نظرهای زبان آموز به اضافه مهارت او در فارسی آموزی باشد.

سؤالات کوتاه پاسخ

نوع دیگر سؤالات، کوتاه پاسخ نامیده می شود. این نوع سؤالات در حقیقت به سؤالات عینی نزدیک ترند. سؤالات کوتاه پاسخ سه شکل: پرسشی، تداعی کردنی و کامل کردنی را شامل می شوند.

سؤالات پرسشی پاسخ های کوتاه یک یا دو کلمه ای دارند و پاسخ آنها مشخص است و آزمون شوند باید از پیش آنها را مطالعه کرده باشد تا بتواند جواب بدهد.

مثال: پایتخت کشور شما کدام شهر است؟-

پایتخت ایران کدام شهر است؟-

نوع دیگر سؤالات تداعی کردنی است.

-پایتخت ایران است.

-بزرگترین شهر شمال غربی ایران است.

مسجد جمکران در شهر--است.

این نوع سؤالات نباید اشتباه برانگیز باشند و چیزهایی غیر از سؤال را به ذهن تداعی کنند؛ بلکه باید کاملاً بدون ابهام باشند؛ همچنین عین جملات کتاب نباشند.

شکل دیگری از سؤالات کوتاه پاسخ، شکل کامل کردنی آن است. در این نوع، بخشی از سؤال به شکل یک یا چند کلمه جاافتاده به آزمون دهنده عرضه شده، از او خواسته می شود تا لغت جاافتاده را بنویسد. سؤالات کوتاه پاسخ برای مقاطع پایین تحصیلی و آموزش زبان بسیار پرکاربرد است.

-شاعر ایرانی قرن چهارم سراینده کتاب شاهنامه است.

سعدی دو کتاب--و--را در قرن هفتم نوشت.

جمع بندی آزمون ها با رویکرد به آموزش زبان فارسی برای خارجیان

آشنایی با انواع روش های آزمون سازی، لازمه هر نوع تدریسی است. مدرّسان زبان اغلب در طرح سؤال به اشکالاتی همچون تداخل نوع سؤالات، تداخل معلومات، بودجه بندی ناعادلانه یا عیوب تصحیح برمی خورند. چنان که گفته شد در بخش آموزش زبان به ویژه زبان فارسی، آزمون های عینی و انشایی کوتاه پاسخ بسیار کارآمدترند و می توان حیطه وسیعی از اطلاعات سطوح مختلف شناختی را با آنها سنجید. هرچند از آزمون های انشایی با پاسخ کامل و طولانی می توان در

از همه انواع آزمون ها می توان در تدوین تکلیف شب زبان آموز بهره گرفت و تکلیف شب را به عنوان نوعی سنجش تکوینی (مرحله ای) در پایان هر جلسه درسی در نظر گرفت. می توان کارهای زبان آموز و آزمون هایشان را در یک پوشه کار نگهداری کرد تا با مقایسه پیشرفت و عملکرد آنها ارزشیابی بهتری از روند رشد زبان آموز و نیز کار مدرس در اختیار داشت.

لزوم برگزاری آزمون های ملاک مرجع در سطح مراکز و در کل کشور، امری لازم و ضروری است که باید برای انجام آن چاره ای اندیشید و برنامه ریزی کرد و این کار میسر نمی شود، مگر با تشکیل یک شورای عالی هدف گذاری و برنامه ریزی در امر آموزش زبان که عملکرد همه مراکز آموزش زبان، اعم از حوزه و دانشگاه و احتمالاً سایر بخش ها را برنامه ریزی کند و برای اجرای آن از طریق همین آزمون ها نظارت داشته باشد. همچنین مدارک سطوح مختلف آموزش زبان فارسی را نیز تنها همین شورا صادر کند تا از اعتبار کشوری و بین المللی برخوردار باشد.

در پایان لازم است بار دیگر بر ضرورت آموزش معلمان و مدرّسان زبان فارسی به خارجیان تأکید کنیم؛ چراکه این دانایی است که به معلم جهت می دهد و او را در انتخاب و ادامه راه درست یاری می رساند.

بخش سوم: پیوست

اشاره

ص: ۲۱۹

اشاره

معلم پس از ورود به کلاس و رسیدگی به تکالیف درس قبل، درس جدید را آغاز می کند. برای درس آب و هوا نام کلیه ماه ها و فصول سال شمسی، انواع مناطق جغرافیایی و پدیده های آب و هوایی را باید تدریس کرد.

روش تدریس به این صورت است: ابتدا معلم نقشه ای از کره زمین را روی تابلو نصب می کند (می توان کره زمین را ترسیم کرد). سپس مناطق گرم و سرد را نشان می دهد. برای مفاهیم گرمی، سردی، اعتدال، ... می توان از بخاری، پنکه، یخ، چای داغ، آب ولرم و ... استفاده کرد. لازم است همه زبان آموزان مواد گرم، سرد و معتدل را لمس کنند و نام آن را بلند بگویند. معلم باید تمام واژگان را به صورت صحیح روی تخته بنویسد. در بیان هر کلمه، معلم باید جملاتی را نیز به صورت شفاهی ارائه کند و در صورت مشکل بودن، روی تخته بنویسد. واژگانی مانند: ابر، برف، باران، تگرگ، باد و ... را نیز با نشان دادن تصویر یا ترسیم روی تخته می توان به صورت حسی آموزش داد.

در مرحله بعد لازم است، همه کلمات ابتدا به وسیله معلّم و سپس توسط زبان آموز بلندخوانی شود. پس از اتمام تدریس واژگان لازم است برای هر واژه دست کم سه جمله (به عنوان تکلیف شب) در دفتر مخصوص نوشته شود. معلّم باید در ابتدای هر جلسه، تکلیف روز گذشته را بازبینی و اشکالات نوشتاری و جمله بندی آن را گوشزد کند.

هدف از این تکلیف، تثبیت آموخته های واژگانی در ذهن فارسی آموزان و تمرین نوشتن با هر کلمه جدید است. بدیهی است که کاربرد کلمه در متن جمله، راهی برای آشنایی با ساختار جملات فارسی است؛ همچنین کاربرد واژه های آموخته شده در جمله، استفاده از آن در گفتار را سریع تر می کند.

چنان که در بخش آموزش واژگان گفته شد، تعداد واژه قابل تدریس در هر درس بستگی به توان و خواست معلّم و شاگردان دارد. در ساعت گفت و گو باید موضوع گفت و گو همان موضوع تدریس شده باشد و در ساعت نگارش نیز همان، موضوع انشا باشد تا مهارت های گفتن، نوشتن و خواندن نیز تمرین شود. در پایان برای تکمیل درس، معلّم می تواند متن هایی را درباره موضوع مورد تدریس تهیه یا از متون مختلف انتخاب کند و در اختیار فارسی آموزان قرار دهد. بهتر است ارائه متن، چند جلسه پس از تدریس باشد تا نوعی آزمون برای ارزشیابی از میزان یادگیری لغات نیز به شمار آید. در ادامه چند متن را که به صورت موضوعی تهیه شده است، می آوریم.

متن ها را بخوانید و به سوالات پاسخ دهید.

خواندن الف): آدم برفی

اشاره

برف می بارد. آسمان آفتابی نیست. فرزانه و فرشته آدم برفی درست می کنند.

ص: ۲۲۲

آدم برفی می گوید: کاش من هم کیف و کفش داشتم و به مدرسه می رفتم. فرزانه چکمه های گرمش را پوشید و با فرشته خداحافظی کرد. فرزانه تنها به مدرسه رفت. فرشته پیش آدم برفی ماند.

۱. هوا چگونه است؟

الف: بارانی ب: آفتابی ج: طوفانی د: برفی

۲. فرزانه و فرشته چه چیزی درست می کنند؟

الف: عروسک ب: مَتَرَسْک ج: آدم برفی د: کیف

۳. فرزانه و فرشته چه داشتند که آدم برفی نداشت؟

الف: مدرسه ب: لباس مدرسه ج: وسیله مدرسه د: چکمه

-جمله ها را کامل کنید.

۱. امروز هوا.....است.

۲. روزهای آفتابی هوا.....است.

۳. وقتی باران می بارَد هوا.....است.

۴. وقتی باران و آفتاب با هم در آسمان باشند، در هوا..... دیده می شود.

۵. آدم برفی را فقط در فصل..... می توان دُرُست کرد.

خواندن ب): سال ایرانی

هر سال چهار فصل دارد، بهار: تابستان، پاییز و زمستان. در بهار هوا کم کم گرم می شود. برف کوه ها آب می شود. درختان برگ و شکوفه می دهند. عید نوروز روزِ اوّلِ بهار است. آیا می دانی ماه های فصل بهار چه نام دارند؟

فروردین، آردیبهشت و خرداد، ماه های فصل بهار هستند.

پس از بهار نوبت تابستان است. در این فصل، کشاورزان گندم و جو را درو می کنند.

بیچه‌ها شنا کردن در تابستان را دوست دارند. حالا بگو نام ماه‌های فصل تابستان چیست؟

تیر، مرداد و شهریور، نام ماه‌های فصل تابستان هستند.

پاییز، فصل سوم سال است. برگ بعضی درختان، زرد می‌شود و می‌ریزد. مهر، ماه اول فصل پاییز است. در این ماه مدرسه‌ها باز می‌شود. آیا می‌دانی نام ماه‌های فصل پاییز چیست؟

مهر، آبان و آذر نام ماه‌های فصل پاییز است.

آخرین فصل سال، زمستان است. زمستان را با برف و سرما می‌شناسیم. آیا نام ماه‌های این فصل را می‌دانی؟

بله، دی، بهمن و اسفند ماه‌های فصل زمستان هستند.

-به سؤالات زیر پاسخ کامل بدهید.

۱. چهار فصل سال را به ترتیب نام ببرید.

۲. روز اول بهار چه نامیده می‌شود؟

۳. کشاورزان در تابستان چه کار می‌کنند؟

۴. پاییز چه تغییراتی در طبیعت می‌دهد؟

۵. در چه فصلی می‌توان آدم برفی درست کرد؟

۶. نام ماه‌های فصل زمستان را به ترتیب بنویسید.

-با کلمه‌های داده شده جملات را کامل کنید.

(دومین، مرطوب، سرما، معتدل، تابستان)

۱. زمستان را با برف و.....می‌شناسیم.

۲. در بهار هوا.....و.....است.

۳. در فصل درختان میوه می دهند.

۴. بهمن ماه ماه از فصل زمستان است.

خواندن ج): سفر به مازندران

زنگ آخر بود. خانم آموزگار پرسید: کدام یک از شما تابستان گذشته به مسافرت رفته اید؟ آذر دست بلند کرد و گفت: اجازه؟ تابستان گذشته با پدر، مادر و برادرم به مازندران رفتیم. از دیدن جنگل ها، چشمه ها، کوه ها و شالیزارها لذت بردیم. آن جا هوای خوب و دلپذیری داشت.

آسمان صاف و آبی دریا خیلی دیدنی است. صدف های سفید در کنار دریا این جا و آن جا پراکنده است. صدای موج دریا به گوش می رسد. پرندگان دریا، ماهی های ریز و دُرشت را شکار می کنند. جانورانی مانند نهنگ، کوسه، ارّه ماهی و هشت پا در دریا زندگی می کنند.

- پاسخ کامل بدهید.

۱. کدام یک از دانش آموزان در سال گذشته به مسافرت رفته بود؟

۲. او به کجا سفر کرده بود؟ همراه چه کسانی؟

۳. آسمان دریا چگونه است؟

۴. چه جانورانی در دریا زندگی می کنند؟

- پاسخ دُرست را با * مشخص کنید.

۱. فصل های ایرانی در کدام گزینه به ترتیب درست آمده است؟

الف: بهار، تابستان، آبان، زمستان. ب: بهار، فروردین، خرداد، شهریور.

ج: بهار، تابستان، پاییز، زمستان. د: تابستان، زمستان، پاییز، بهار.

۲. «شالیزار» یعنی چه؟

الف: مزرعه گندم ب: شن زار ج: علف زار د: مزرعه برنج

۳. «پراکنده» یعنی چه؟

الف: بال دارد ب: پرواز می کند ج: گسترده د: پخش شده

خواندن د): لاک پشت و مرغابی ها

دو مرغابی و یک لاک پشت در کنار آبیگری زندگی می کردند. با گرم شدن هوا آبیگر هم خشک شد. مرغابی ها مجبور شدند از آن جا بروند. لاک پشت گفت: من هم با شما می آیم. مرغابی ها گفتند: تو که نمی توانی مثل ما پرواز کنی. لاک پشت غمگین شد. مرغابی ها با هم فکر کردند تا راهی پیدا کنند.

روز بعد کلاغ و جغد دیدند که دو مرغابی چوبی را به منقار گرفته اند و لاک پشتی را با خود می برند. آنها جیغ زدند و گفتند: لاک پشت پرنده شده! مرغابی ها به لاک پشت گفته بودند که در راه هر کس هرچه گفت، گوش نکنند و جواب ندهد. او مدتی ساکت ماند و بعد فریاد زد. «پریدم که پریدم». اما تا دهانش را باز کرد، از بالا به زمین افتاد.

- به سؤالات پاسخ کامل دهید.

۱. چرا مرغابی ها خواستند کوچ بکنند؟

۲. مرغابی ها برای بردن لاک پشت چه چاره ای اندیشیدند؟

۳. آنها با لاک پشت چه قراری گذاشته بودند؟

۴. عاقبت لاک پشت چه بود؟

پاسخ درست را با علامت * مشخص کنید.

۱. آبیگر یعنی:

الف) روخانه ب) برکه

ج) آب راه د) سد

ص: ۲۲۶

۲. «جیغ» کدام معنا را می دهد؟

الف) داد و فریاد ب) ناله

ج) غوغا د) صدای بلند

۳. منقار یعنی:

الف) نوک ب) سوراخ ج) فرمان بردار د) چوب

موضوع درس: شغل ها

خواندن الف): دوستان ما

چه گندم های زرد قشنگی. اینها را چه کسی کاشته است؟ کشاورز، همان کشاورز کوشا که دوستِ ماست. چه نانِ خوب و خوش مزه ای. چه کسی آن را پخته است؟ نانوا، همان نانواي سحرخیزی که دوستِ ماست.

چه کوچه ها و خیابان های پاکیزه ای. چه کسی آنها را تمیز و پاکیزه کرده است؟ رفتگر، همان رفتگر مهربانی که دوستِ ماست.

چه خانه های راحت و زیبایی. این خانه ها را چه کسی ساخته است؟ بنا، همان بنای پُرکاری که دوستِ ماست.

چه باغ های سرسبز و چه گل های خوش رنگی. این درخت ها و گل ها را در این باغ ها چه کسی کاشته است؟ باغبان؛ همان باغبان زحمت کشی که دوستِ ماست.

چه خیابان های منظمی. چه رفت و آمد مرتبی. این نظم و ترتیب را در خیابان ها، چه کسی ایجاد کرده است؟ مأمور راهنمایی و رانندگی، همان مأموری که دوستِ ماست.

چه کلاس شاد و بانشاطی. چه زبان آموز پرتلاش و مهربانی. این گل های شاداب را چه کسی پرورش داده است؟ معلم؛ همان معلم دانایی که دوستِ ماست.

-با توجه به متن پاسخ کامل دهید.

۱. نانو چه کار می کند؟

۲. چه کسی خانه ها را می سازد؟

۳. نظم و ترتیب در خیابان ها نتیجه کار چه کسی است؟

۴. باغبان کیست؟

-جملات زیر را کامل کنید.

۱. به کسی که به معالجه بیماران می پردازد.....یا..... گفته می شود.

۲. به کسی که هواپیما را هدایت می کند..... گفته می شود.

۳. به کسی که با چوب، کمد، در و پنجره می سازد،..... گفته می شود.

۴. به کسی که در تلویزیون برنامه اجرا می کند،.....یا..... گفته می شود.

۵. به کسی که اتومبیل را می راند..... گفته می شود.

۶. به کسی که به مراقبت و نگهداری از بیماران می پردازد،..... گفته می شود.

-پاسخ درست را با علامت* مشخص کنید.

۱. به فروشنده پارچه.....می گویند.

الف) بقال ب) بزاز ج) نجار د) نقاش

۲. به کسی که کشتی را هدایت می کند.....می گویند.

الف) خلبان ب) ملوان ج) ناخدا د) پاسبان

۳. به کسی که در دبیرستان درس می دهد.....می گویند.

الف) آموزگار ب) استاد ج) مربی د) دبیر

۴. به کسی که از حیوانات اهلی نگهداری می کند.....می گویند.

الف) باغدار ب) دامدار ج) کشت کار د) سوارکار

۵. به راننده ماشین های بزرگ مثل اتوبوس و کامیون.....می گویند.

ص: ۲۲۸

خواندن ب): دَر مَطَبِ پِزِشْک

اشاره

من یک پزشک هستم. امروز بیماران زیادی به دیدنم آمدند. یکی از آنها دختر کوچکی بود که «دل درد» داشت. او غذای مانده و فاسد خورده بود. من به او شربتِ دل درد دادم.

دومین مریض من یک زن میان سال بود که به شدت سیرما خورده بود. او مُدام شیره می کرد، عطسه می زد و آب ریزش بینی داشت. من برای او آمپول «پنی سیلین» نسخه کردم و به او توصیه کردم آب میوه تازه و شلغم بخورد.

نفر بعدی پسر بچه ای ۱۰ ساله بود که در بازی فوتبال در مدرسه، دستش شکسته بود. من دست او را با «آتل» بستم و او را به بیمارستان فرستادم.

آخرین بیمار من، دختر نوجوانی بود که همه بدنش درد می کرد. او فکر می کرد که مریضی سختی دارد. امیا او واقعاً مریض نبود و فقط خیال می کرد که بیمار است. من برای او قرص های شکلاتی و کمی ویتامین نسخه کردم.

خوشحالم که توانسته ام به مردم کمک کنم.

—جواب کامل بدهید.

۱. اولین بیمارِ دُکتر که بود؟ چه بیماری داشت؟

۲. چرا دُکتر به زنِ میان سال گفت آب میوه بخورد؟

۳. دُکتر برای درمان پسر بچه ای که پایش شکسته بود چه کرد؟

۴. آیا دخترِ نوجوان واقعاً مریض بود؟

۵. دُکتر با کسی که فکر می کرد بیمار است، چه کرد؟

۶. آیا شما تا به حال بیمار شده اید؟ علامت های بیماری خود را بنویسید.

۷. دُکتر برای بیماری شما چه دارویی تجویز کرد؟

موضوع: اعضای بدن انسان
خواندن الف): اندام های بیرونی

بدن انسان از اندام های گوناگونی تشکیل شده است. سر، مهم ترین عضو بدن است که در بالای بدن قرار دارد. چشم، گوش، بینی، دهان و گردن از اعضای سر هستند.

بالا تنه شامل دست ها، سینه و شکم است. قلب مهم ترین عضو بالا تنه است. پایین تنه، کمر و پاها هستند. پا وسیله حرکت، راه رفتن و دویدن است. به وسیله مفاصل های زانو و ماهیچه های ران و ساق پا می توانیم بنشینیم و بدویم.

از خداوند توانا سپاس گزاریم که ما را در سلامت و با اندام موزون و متناسب آفرید.

- با توجه به متن بالا به سؤالات پاسخ دهید.

۱. کدام یک از اندام های زیر از اعضای سر نیستند؟

الف: چشم ب: مغز ج: لب د: ناخن

۲. کدام یک از اندام های زیر از اعضای بالا تنه نیستند؟

الف: کتف ب: شانه ج: زانو د: آرنج

۳. ستون اصلی بدن هستند.

الف: اسکلت ب: استخوان ها ج: دست ها د: الف و ب

۴. جمله ها را کامل کنید.

۱. با چشم هایم دنیا را.....

۲. با گوش هایم صداها را.....

۳. او با بینی گل ها را.....

۴. مادر با زبان غذا را.....

۵. نوزاد با انگشت هایش چیزها را.....

خواندن ب): اندام های درونی بدن ما

وقتی که نفس می کشیم، هیوا از راه لوله باریکی به نام «نای» وارد شش ها می شود. در شش ها، کیسه های هوایی وجود دارند. بدون نفس کشیدن، هیچ موجود زنده ای نمی تواند زندگی کند.

غذا هم از راه دهان وارد «مری» شده و به سمت معده هدایت می شود تا خوب هضم شود. غذای هضم شده به مواد مورد نیاز بدن تبدیل شده و به وسیله خون به همه اندام ها رفته و تمامی سلول های بدن را تغذیه می کند.

«قلب» کار گردش خون بدن را انجام می دهد. خون از «بطن» ها و «دهلیزها» عبور کرده و به وسیله «شیرخ رگ» ها به همه سلول ها می رود و خون سیاه رگ ها دوباره به قلب برمی گردد تا تصفیه و پالایش شود. قلب می تپد و زندگی انسان ها به تپیدن آن بستگی دارد.

همه اعضای بدن به وسیله اعصاب به «مغز» مربوط می شوند. مغز کار همه اندام ها را هماهنگ و تنظیم می کند. مغز مهم ترین عضو بدن است.

-به سؤالات پاسخ کامل دهید.

۱. کار «نای» چیست؟

۲. غذا در کجا هضم می شود؟

۳. مواد لازم چگونه به سلول های بدن می رسند؟

۴. اعضای مختلف قلب را نام ببرید.

۵. کار قلب چیست؟

۶. مغز چه کاری در بدن انجام می دهد؟

۷. آیا می توانید چند عضو دیگر اندام های داخلی را نام ببرید و کار هر کدام را بگویید؟

-جاهای خالی را پر کنید.

۱. اگر چشم شما درد کند، باید به.....مراجعه کنید.
۲. اگر چشم شما ضعیف شود و کم بیند، باید به.....مراجعه کنید.
۳. کسی که چشم هایش ضعیف است، باید از.....استفاده کند.
۴. علی دندانش درد می کند؛ او باید به دکتر.....مراجعه کند.
۵. به کسی که در بیمارستان از مریض ها مراقبت می کند،.....می گویند.
۶. دکتر بعد از این که بیمار را.....گرد، برای او.....نوشت.
۷. کسی که در اتاق عمل بیماران را عمل می کند، پزشک.....است.

-خودآزمایی کاربرد فعل مناسب در جمله.

-در پایان هر جمله فعل مناسب یا فاعل را قرار دهید.

۱. من دیروز به مدرسه.....و زهرا را.....(رفتن، دیدن)
۲. امین در دست نان.....(داشتن)
۳. مادر در باران.....(آمدن)
۴. آرام آرام، باران.....(باریدن)
۵. امروز علی به میهمانی.....(رفتن)
۶. مرغابی ها در آب شنا.....(کردن)
۷. آزاده فردا به بازار.....(رفتن)
۸. روستای ما زیبا.....(بودن)
۹. من توت را به او.....(تعارف کردن)
۱۰. آنها سوار هواپیما.....(شدن)

۱۱. سُما لباسِ زیا.....(پوشیدن)

ص: ۲۳۲

۱۲. آفتاب آسمان را روشن.....(کردن)

۱۳. دِرَختِ کِنارِ رودخانه.....(بودن)

۱۴. خانه خرگوش روی زمین.....(قرار داشتن)

-جملات زیر را با کلمه های مناسب پُر کنید.

(نان، می بَرَد، قند، سُفره، می شوید، پنیر)

الف: آزاده قندان را پُر از.....می کُند. مادر قاشق و بُشقاب را.....

پدر قوری و استکان را به اتاق.....علی.....را روی زمین پهن می کُند.

مادر.....و.....را سِرِ سفره می گذارد.

(خواب، صورت، مسواک، می روم، ساعت، مادرَم، آفتابی، دَست ها)

ب: صُبح آمده است. آسمان.....است. من زود از.....بیدار شُدم.

اکنون.....و.....خود را می شویم. مَن.....می زَنَم. با پَدَر و.....صُبْحانه می خورَم. مَن.....۷:۳۰ به
مدرسه.....

(وجود داشت، بازار، کتاب، بَرداشت، کتاب فروشی، فارسی، فروشنده، قیمتش، خَرید، قابل شما را ندارد).

ج: دیروز فرشته به.....رَفَت. آنجا مغازه های فراوانی.....فرشته به.....رفت. همه کتاب ها را نگاه
کرد. چشَمَش به.....کوچکی افتاد. آن کِتَابِ.....بود. فرشته کتاب را.....، به آقای.....گفت: این
کتاب.....چند است؟

آقای کتاب فروش گفت:.....،.....۲۰۰۰ تومان. فرشته پول را داد و کتاب را.....

خواندن ج): ویژگی های ظاهری

نوزادانی که تازه به دنیا آمده اند، شیرین و دوست داشتنی اند. کودکان در باغ،

شاد و خوشحال مشغول بازی هستند. لیلا هم بازی می کند. او موی بور و پوست روشن دارد. زهرا موهای سیاه و بلند دارد. پوست او سبزه است. معلم لیلا و زهرا قد بلند و لاغر است.

خانم معلم چشم های قهوه ای دارد. او لیلا را بغل می کند. لیلا کمی چاق و تپل است. معلم که خسته شده، او را روی تاب می گذارد تا تاب بازی کند.

– با توجه به متن بالا به سؤالات پاسخ دهید.

۱. نوزادانی که تازه به دنیا آمده اند، چگونه اند؟

الف: بانمک ب: تپل و زیبا ج: شیرین و دوست داشتنی د: جذاب

۲. کودکان در کجا مشغول بازی هستند؟

الف: در پارک ب: در مهد کودک ج: در باغ وحش د: در باغ

۳. موهای زهرا چگونه است؟

الف: بور و صاف ب: بلند و فرّری

ج: کوتاه و حالت دار د: بلند و سیاه

۴. پوست لیلا..... و پوست زهرا..... است.

الف: روشن، گلگون ب: گندمگون، روشن

ج: قهوه ای، سبزه د: روشن، سبزه

– جمله ها را کامل کنید.

۱. پدر من موی سر ندارد؛ او..... است.

۲. مادر فرزانه..... و تپل است.

۳. معلم لیلا..... و باریک اندام است.

۴. زهرا نه چاق است، نه لاغر، او..... است.

۵. مینا موهای بلند و..... دارد.

خواندن الف): ما پنج انگشت
مانند دست است، هر خانواده
هر کس یک انگشت، در خانواده
بابا در این دست، انگشت شست است
او که نخستین، انگشت دست است
انگشت دیگر، یعنی نشانه
او مادر ماست، خانم خانه.
انگشت دیگر، یعنی برادر
این جا نشسته، پهلوی مادر.
پس این یکی کیست؟ انگشت دیگر
آری درست است، او هست خواهر
من هستم آخر، انگشت کوچک
انگشت ها را، دیدیم تک تک
ما پنج انگشت، هستیم با هم
با هم شریکیم، در شادی و غم
گرچه جداییم، ما پنج انگشت
چون جمع گردیم، هستیم یک مشت

نمونه هایی از آزمون های نهایی زبان فارسی برای دوره مقدماتی و متوسطه

-زیر هر شکل نام آن را دُرست بنویسید.

ص: ۲۳۷

متن های زیر را بخوانید، سپس به سؤالات پاسخ مناسب بدهید.

۱. روزی امیر علاءالدوله به بوعلی گفت: «می خواهم رازی را به تو بگویم. یکی از امیرزاده ها بیمار شده است. او فکر می کند گاو است و کسی باید بیاید و سرش را ببرد. از دست هیچ طبیبی هم کاری بر نمی آید. بوعلی سینا با ساطور و کارد و پیش بند خون آلود، پیش امیرزاده بیمار رفت و فریاد زد: «این گاو کجاست تا او را ذبح کنم؟ امیرزاده تا قصاب را دید ماغ کشید. بوعلی وانمود کرد می خواهد سرش را ببرد. دستی به بر و بازویش کشید و گفت: «این گاو خیلی لاغر است، باید به او آب و غذا بدهید تا چاق شود؛ بعد می آیم و ذبحش می کنم. بیمار که حرف های قصاب را شنید دوباره ماغ کشید و غذا خواست. نزدیکان برایش غذا بردند و از داروهایی که بوعلی تجویز کرده بود، همراه با غذا به او خوراندند تا پس از چند هفته کاملاً بهبود یافت.

-بوعلی که بود؟

-امیر علاءالدوله درباره چه مطلبی با بوعلی سخن گفت؟

-چرا قصاب به دیدن امیرزاده رفت؟

-چرا بیمار ماغ کشید و غذا خواست؟

-نتیجه کار بوعلی چه بود؟

-«بهبود» یعنی:

الف: بهتر ب: سلامتی ج: اسم یک میوه است د: دارو

۲. تاریخ گواهی می دهد که عرب زمان جاهلیت که غالباً چادرنشین و از تمدن به دور بوده و از بیشتر مزایای زندگی بی بهره بودند، چگونه در قدرت بیان و فصاحت و بلاغت کلام، مقام بزرگترین را در میان ملت های دیگر داشته اند. آنان سخنان زیبا و ادیبانه را که با قوانین دقیق ادبی مُزین بود، بسی ارج می نهادند

ص: ۲۳۸

و همان گونه که بت های خویش را در خانه کعبه نصب می کردند، اشعار جالب سخنوران مشهور را به دیوار کعبه می آویختند.

-اطلاعات ما درباره عرب جاهلی از چه منابعی است؟

-وضعیت عرب جاهلی در این نوشته چگونه توصیف شده است؟

-عرب جاهلی در چه چیزی بزرگترین مقام را داشته است؟

-آنها با اشعار سخنوران مشهور چه می کردند؟

-ارج نهادن یعنی.....

۳. هر یک از عنوان های زیر به چه موضوعی مربوط می شود؟ (ادبیات، علم، اقتصاد، سیاست)

-ایران روزانه یکصد هزار بشکه نفت سفید به عراق صادر خواهد کرد. (.....)

-مسائل ایران و لبنان در رأس برنامه سفر «المرت» به آلمان و ایتالیا قرار دارد. (.....)

-اظهارات نخست وزیر هند درباره مسلمانان، پارلمان را متشنج کرد. (.....)

-نیمایوشیچ در عرصه سخن نو پارسی طرحی نو در انداخت. (.....)

-اندکی قبل از مشروطیت، نثر ساده فارسی تولد یافت. (.....)

-بیشتر بیماری های گریبان گیر انسان با به کارگیری طب قرآنی قابل درمان است. (.....)

۴. کلمه هم معنای مناسب را علامت بزنید.

-میراث یعنی:

الف) وَرَثَه ب) ارث ج) موروث

- پیر برابر است با:

الف) مُراد ب) مرید ج) شاگرد

-مذهب یعنی:

الف) راه ب) آب راه ج) دین

-گیسو یعنی:

الف) کیسه ب) زُلف ج) زنجیر

-خاور یعنی:

الف) خورشید ب) غرب ج) شرق

-پارسا یعنی:

الف) شیخ ب) پرهیزگار ج) فقیر

ص: ۲۴۰

۱. آذرشب، محمد علی؛ جمله ساده فارسی، چاپ سوم، تهران، الهدی، ۱۳۸۳ ش.
۲. آذری نجف آباد، الله وردی؛ فارسی حرف بز نیم، مشهد، آینه اندیشه، ۱۳۷۹ ش.
۳. -؛ روش های سمعی و بصری و یادگیری زبان ها، مشهد، آستان قدس، ۱۳۶۶ ش.
۴. آرمسترانگ، توماس؛ هوش های چند گانه در کلاس درس، ترجمه مهشید صفری، چاپ دوم، تهران، مدرسه، ۱۳۸۴ ش.
۵. اسدی، طاهره؛ فارسی یک زبان ساده، تهران، متین، ۱۳۷۵ ش.
۶. اسلامی، محرم؛ و اج شناسی تحلیل نظام آهنگ زبان فارسی، تهران، سمت، ۱۳۸۴ ش.
۷. اشعری، محمد؛ آموزش زبان فارسی به فارسی، تهران، منیر، ۱۳۷۳ ش.
۸. افچینیگوا، ایرنیا؛ آموزش زبان فارسی، مسکو، فیلولوگیا، ۲۰۰۲.
۹. افراشی، آزیتا؛ ساخت زبان فارسی، تهران، سمت، ۱۳۸۶ ش.
۱۰. الیس، تئووان؛ زبان شناسی کاربردی، ترجمه محمود الیاسی، مشهد، آستان قدس رضوی، ۱۳۷۲ ش.
۱۱. الکسیوویچ لئونتیف، آلکسی؛ روان شناسی و یادگیری زبان، ترجمه امیر فرهمند پور، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۴ ش.

۱۲. انوری، حسن؛ دستور زبان فارسی، چاپ چهاردهم، دو جلد، تهران، دانشگاه پیام نور، ۱۳۸۱ ش.
۱۳. ایوانف، ولادیمیر؛ دشواری های آموزش گفتار فارسی به دانشجویان روسی زبان، فصل نامه آموزش زبان، مشهد، تابران، سال دوم، شماره ۶، پاییز ۱۳۸۰ ش.
۱۴. باطنی، محمد رضا؛ توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی، چاپ هفدهم، تهران، امیرکبیر، ۱۳۸۵ ش.
۱۵. -؛ نگاهی تازه به دستور زبان فارسی، چاپ پنجم، تهران، آگاه، ۱۳۷۱ ش.
۱۶. باقری، مهری؛ تاریخ زبان فارسی، چاپ دهم، تهران، قطره، ۱۳۸۴ ش.
۱۷. -؛ مقدمات زبان شناسی، چاپ هشتم، تهران، قطره، ۱۳۸۴ ش.
۱۸. بانان صادقیان، جلیل؛ آموزش زبان فارسی برای غیر فارسی زبانان، تهران، شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی، ۱۳۷۶ ش.
۱۹. براون، داگلاس؛ اصول یادگیری و آموزش زبان، ترجمه منصور فهیم، چاپ سوم، ویراست دوم، تهران، رهنما، ۱۳۸۶ ش.
۲۰. بقایی، نسرین؛ آموزش زبان فارسی به عربی زبانان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۳۷۸ ش.
۲۱. بلوش، مارک آندره؛ رشد روانی عاطفی کودک، ترجمه فرشته توکلی، واژه صبح، ۱۳۷۷ ش.
۲۲. بلومفیلد، لئونارد؛ زبان، ترجمه علی محمد حق شناس، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۹ ش.
۲۳. بازارگادی، علاءالدین؛ فارسی از طریق انگلیسی، تهران، کتابخانه ابن سینا، ۱۳۴۶ ش.
۲۴. -؛ فارسی آسان، تهران، رهنما، ۱۳۸۵ ش.
۲۵. پورنامداریان، تقی؛ درس فارسی برای آموزش خارجیان، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۷۳ ش.
۲۶. ثمره، یدالله؛ آرفا، چاپ چهارم، ۵ جلد، تهران، الهدی، ۱۳۷۱ ش.

۲۷. - آرفا، مترجم احمد قران بیکف، تاشکند، سفارت و رایزنی فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۰ ش.
۲۸. جامعه الزهرا؛ آموزش زبان فارسی، دو جلد، قم، جامعه الزهرا، ۱۳۸۵ ش.
۲۹. جنسن، اریک؛ مغز و آموزش، تهران، مدرسه، ۱۳۸۳ ش.
۳۰. جهانگیری، نادر؛ زبان بازتاب زمان، فرهنگ و اندیشه، تهران، آگاه، ۱۳۷۸ ش.
۳۱. چامسکی، نوام؛ دانش زبان، ترجمه علی درزی، تهران، نشرنی، ۱۳۸۰ ش.
۳۲. - ساخت های نحوی، ترجمه احمد سمیعی، تهران، خوارزمی، ۱۳۶۲ ش.
۳۳. چستین، کنت؛ گسترش مهارت های آموزش زبان دوم، ترجمه محمود نورمحمدی، چاپ سوم، تهران، رهنما، ۱۳۸۳ ش.
۳۴. حسابی، محمود؛ فرهنگ حسابی، تهران- تفرش، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی- دانشگاه صنعتی امیر کبیر تفرش، ۱۳۷۳ ش.
۳۵. حق بین، فریده؛ ظرفیت در ساخت های اسنادی در زبان فارسی، مجله زبان و زبان شناسی، تهران، انجمن زبان شناسی ایران، سال دوم، شماره دوم، ۱۳۸۵ ش.
۳۶. ذوالفقاری، حسن؛ غفاری، مهدی؛ محمودی بختیاری، بهروز؛ فارسی بیاموزیم، ۱۵ جلد، تهران، مدرسه، ۱۳۸۶ ش.
۳۷. ذوفن، شهناز و لطفی پور، خسرو؛ تولید و کاربرد مواد آموزشی، تهران، نشر ایران، ۱۳۷۳ ش.
۳۸. رز، استیون؛ مغز به مثابه یک سیستم، ترجمه احمد محیط و ابراهیم رف رف، تهران، قطره، ۱۳۶۸ ش.
۳۹. رزمجو، حسین؛ مبانی آموزش زبان و ادب فارسی، لاهور، گروه فارسی دانشکده خاورشناسی دانشگاه پنجاب، ۱۳۷۸ ش.
۴۰. ریچارد، جک سی؛ راجرز، تئودور؛ رویکردها و روش ها در آموزش زبان، ترجمه علی بهرامی، چاپ دوم، تهران، رهنما، ۱۳۸۶ ش.
۴۱. زندی، بهمن؛ روش تدریس زبان فارسی، تهران، سمت، ۱۳۷۸ ش.
۴۲. - زبان آموزی، تهران، سمت، ۱۳۸۱ ش.

۴۳. ژیرار، دنی و گالیسون، روبر؛ زبان شناسی کار بسته و علم زبان آموزی، ترجمه الله وردی آذری نجف آباد، مشهد، جهاد دانشگاهی، ۱۳۶۶ ش.

۴۴. ساغروانیان، سید جلیل؛ فرهنگ اصطلاحات زبان شناسی، مشهد، نشر نما، ۱۳۶۹ ش.

۴۵. سرو قد مقدم، ابوالحسن؛ روان شناسی زبان، قلمرو زبان فارسی و آموزش زبان های بیگانه، مشهد، بنیاد پژوهش های اسلامی آستان قدس رضوی، ۱۳۶۴ ش.

۴۶. سیف، علی اکبر؛ اندازه گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، چاپ یازدهم، تهران، آگاه، ۱۳۷۵ ش.

۴۷. -؛ سنجش فرآیند و فرآورده یادگیری روش های قدیم و جدید، تهران، دوران، ۱۳۸۴ ش.

۴۸. شریفی، حسن؛ کیامنش، علیرضا؛ شیوه های ارزشیابی از آموخته های زبان آموز، تهران، نشر ایران، ۱۳۷۳ ش.

۴۹. شفیع کدکنی، محمد رضا؛ موسیقی شعر، چاپ هشتم، تهران، آگاه، ۱۳۸۴ ش.

۵۰. شقاقی، ویدا؛ واژه بست چیست؟ آیا در زبان فارسی چنین مفهومی کاربرد دارد؟ مجموعه مقاله های سومین کنفرانس زبان شناسی، به کوشش یحیی مدرّسی، محمّد دبیر مقدم، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۷۶ ش.

۵۱. شهیدی، شکوفه؛ فارسی به فارسی، تهران، دانشگاه تهران، ۱۳۸۴ ش.

۵۲. صفوی، امان الله؛ کلیات روش ها و فنون تدریس، چاپ هفتم، تهران، معاصر، ۱۳۷۸ ش.

۵۳. الصیاد، فؤاد عبد الباقي؛ القواعد و النصوص الفارسیه، بیروت، دار النهضه العربیه، ۱۹۸۶.

۵۴. ضرغامیان، مهدی؛ بازی با زبان، تهران، نشر نی، ۱۳۷۵ ش.

۵۵. -؛ دوره آموزش زبان فارسی چاپ دوم، ۲ جلد، تهران، شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی، ۱۳۷۷ ش.

۵۶. ضیاء حسینی، سید محمّد؛ اصول و نظریه های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، تهران، سخن، ۱۳۸۵ ش.

۵۷. -؛ روش تدریس زبان فارسی به فارسی آموزان خارجی، تهران، سخن، ۱۳۸۵ ش.

۵۸. طیب زاده، امید؛ ظرفیت فعل و ساخت های بنیادین جمله در فارسی امروز، تهران، مرکز، ۱۳۸۵ش.

۵۹. فرشید ورد، خسرو؛ فرهنگ پیشوندها و پسوندهای زبان فارسی، تهران، زوآر، ۱۳۸۶ش.

۶۰. قیابچی، ضرغام؛ عشقی، علی؛ نقش حرف ربط در انتقال مفاهیم، دو فصلنامه آموزش زبان و ادبیات، مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد، شش ماهه اول، ۱۳۸۲ش.

۶۱. کمالی، بهناز؛ دو زبانگی، تهران، مدرسه، ۱۳۸۴ش.

۶۲. گنجی، حمزه؛ روان شناسی عمومی، چاپ سی و پنجم، بی جا، دانشگاه پیام نور، ۱۳۸۲ش.

۶۳. لارسن فریمن، دایان؛ اصول و فنون آموزش زبان، ترجمه منصور فهیم و مستانه حقانی، چاپ سوم، تهران، رهنما، ۱۳۸۶ش.

۶۴. لطف آبادی، حسن؛ سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روان شناسی، چاپ سوم، تهران، سمت، ۱۳۷۵ش.

۶۵. لوریان، آر؛ کارکرد مغز، ترجمه رویا منجم، تهران، چاپ و نشر بنیاد، ۱۳۶۸ش.

۶۶. لیتل وود، ویلیام؛ مدخلی بر آموزش زبان به شیوه ارتباطی، ترجمه سارا میرزایی، گیلان، دانشگاه گیلان، ۱۳۷۶ش.

۶۷. ماهوتیان، شهرزاد؛ دستور زبان فارسی از دیدگاه رده شناسی، ترجمه مهدی سیمایی، تهران، مرکز، ۱۳۷۸ش.

۶۸. مؤید شیرازی، ج؛ فارسی امروز برای دانشجویان خارجی، چاپ دوم، ۲ جلد، شیراز، دانشگاه شیراز، ۱۳۷۱ش.

۶۹. مرکز جهانی علوم اسلامی؛ بی تا، فعالیت ها و برنامه ها، قم، مرکز جهانی علوم اسلامی.

۷۰. مرکز آموزش زبان فارسی؛ زبان انقلاب، ۶ جلد، قم، مرکز جهانی علوم اسلامی، ۱۳۷۵ش.

۷۱. -؛ آموزش فارسی به فارسی، ۶ جلد، قم، مرکز جهانی علوم اسلامی، ۱۳۸۳ش.

۷۲. مشکوه الدینی، مهدی؛ دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری، چاپ هشتم، مشهد، دانشگاه فردوسی، ۱۳۸۵ش.

۷۳. - دستور زبان فارسی (واژگان و پیوندهای ساختی)، تهران، سمت، ۱۳۷۴ ش.

۷۴. - قاعده سازی زیبا و یادگیری مهارت بررسی فرضیه ای تازه درباره یادگیری زبان دوم، سیدعلی میرعمادی مجموعه مقالات دومین کنفرانس زبان شناسی کاربردی و نظری، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۷۳ ش.

۷۵. مه کی، ویلیام فرانسیس؛ تحلیل روش آموزش زبان، ترجمه حسین مریدی، مشهد، معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی، ۱۳۷۰ ش.

۷۶. ناصح، محمد امین؛ پایان نامه های آموزش زبان فارسی به خارجیان، نامه پارسی، ۱۳۸۴ ش.

۷۷. وایرزما، ویلیام و جوزز، استفن جی؛ اندازه گیری و آزمون در تعلیم و تربیت، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، مشهد، آستان قدس رضوی، ۱۳۷۲ ش.

۷۸. وثوقی، حسین؛ روش ارتش یا دوره فشرده در آموزش زبان خارجی، فصلنامه آموزش زبان، مشهد، تابران، سال اول، ش، ۱۳۷۹ ش.

۷۹. وثوقی، حسین؛ غنی سازی واژگان در یادگیری زبان انگلیسی، تهران، رهنما، ۱۳۷۵ ش.

۸۰. وحیدیان کامیار، تقی؛ نوای گفتار در فارسی، چاپ اول از ویرایش جدید، مشهد، دانشگاه فردوسی، ۱۳۷۹ ش.

۸۱. - در قلمرو زبان و ادبیات فارسی، مشهد، محقق، ۱۳۷۶ ش.

۸۲. - دستور زبان فارسی (۱)، چاپ هفتم، تهران، سمت، ۱۳۸۴ ش.

۸۳. ولف، پاتریشیا؛ مغز و فرآیند یادگیری، ترجمه داوود ابوالقاسمی، تهران، مدرسه، ۱۳۸۲ ش.

۸۴. ویلیامز، ماریون و بردن، رابرت ال؛ روان شناسی برای مدرّسان زبان، چاپ سوم، ترجمه ابراهیم چگینی، تهران، رهنما، ۱۳۸۶ ش.

۸۵. هال، رابرت اندرسن؛ زبان و زبان شناسی، ترجمه محمدرضا باطنی، تهران، علمی و فرهنگی، ۱۳۸۱ ش.

۸۶. یورکی، ریچارد سی؛ فنون آموزش زبان برای دانشجویانی که انگلیسی زبان دوم آن هاست، ترجمه معصومه فراهانی، تهران، رهنما، ۱۳۷۶ ش.

۸۷. یول، جورج؛ بررسی زبان، ترجمه علی بهرامی، چاپ دوم، تهران، رهنما، ۱۳۸۵ ش.

۸۸- کاربردشناسی زبان، ترجمه محمد عموزاده مهدیرجی و منوچهر توانگر، تهران، سمت، ۱۳۸۳ ش.

۸۹- آموزش و پرورش استان خراسان، کارت های تصویری نگاره ها، مشهد، ضریح آفتاب.

۹۰-، کارت های تصویری نشانه های ۱ و ۲، مشهد، ضریح آفتاب.

۱. Msdison Avenue (۱۹۹۸) Picture Dicttionary, Oxford University Press.

۲. Mc Arthur, t. (۱۹۹۶) Lexicon of Contemporary English, Longman.

۳. Tailor, j. (۱۹۹۱), photo dictionary, Oxford University Press.

بسمه تعالی

هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ

آیا کسانی که می‌دانند و کسانی که نمی‌دانند یکسانند؟

سوره زمر / ۹

مقدمه:

موسسه تحقیقات رایانه ای قائمیه اصفهان، از سال ۱۳۸۵ هـ. ش تحت اشراف حضرت آیت الله حاج سید حسن فقیه امامی (قدس سره الشریف)، با فعالیت خالصانه و شبانه روزی گروهی از نخبگان و فرهیختگان حوزه و دانشگاه، فعالیت خود را در زمینه های مذهبی، فرهنگی و علمی آغاز نموده است.

مرامنامه:

موسسه تحقیقات رایانه ای قائمیه اصفهان در راستای تسهیل و تسریع دسترسی محققین به آثار و ابزار تحقیقاتی در حوزه علوم اسلامی، و با توجه به تعدد و پراکندگی مراکز فعال در این عرصه و منابع متعدد و صعب الوصول، و با نگاهی صرفاً علمی و به دور از تعصبات و جریان‌های اجتماعی، سیاسی، قومی و فردی، بر مبنای اجرای طرحی در قالب «مدیریت آثار تولید شده و انتشار یافته از سوی تمامی مراکز شیعه» تلاش می‌نماید تا مجموعه ای غنی و سرشار از کتب و مقالات پژوهشی برای متخصصین، و مطالب و مباحثی راهگشا برای فرهیختگان و عموم طبقات مردمی به زبان های مختلف و با فرمت های گوناگون تولید و در فضای مجازی به صورت رایگان در اختیار علاقمندان قرار دهد.

اهداف:

۱. بسط فرهنگ و معارف ناب ثقلین (کتاب الله و اهل البیت علیهم السلام)
۲. تقویت انگیزه عامه مردم بخصوص جوانان نسبت به بررسی دقیق تر مسائل دینی
۳. جایگزین کردن محتوای سودمند به جای مطالب بی محتوا در تلفن های همراه، تبلت ها، رایانه ها و ...
۴. سرویس دهی به محققین طلاب و دانشجو
۵. گسترش فرهنگ عمومی مطالعه
۶. زمینه سازی جهت تشویق انتشارات و مؤلفین برای دیجیتالی نمودن آثار خود.

سیاست ها:

۱. عمل بر مبنای مجوز های قانونی
۲. ارتباط با مراکز هم سو
۳. پرهیز از موازی کاری

۴. صرفا ارائه محتوای علمی

۵. ذکر منابع نشر

بدیهی است مسئولیت تمامی آثار به عهده ی نویسنده ی آن می باشد .

فعالیت های موسسه :

۱. چاپ و نشر کتاب، جزوه و ماهنامه

۲. برگزاری مسابقات کتابخوانی

۳. تولید نمایشگاه های مجازی: سه بعدی، پانوراما در اماکن مذهبی، گردشگری و...

۴. تولید انیمیشن، بازی های رایانه ای و ...

۵. ایجاد سایت اینترنتی قائمیه به آدرس: www.ghaemiyeh.com

۶. تولید محصولات نمایشی، سخنرانی و...

۷. راه اندازی و پشتیبانی علمی سامانه پاسخ گویی به سوالات شرعی، اخلاقی و اعتقادی

۸. طراحی سیستم های حسابداری، رسانه ساز، موبایل ساز، سامانه خودکار و دستی بلوتوث، وب کیوسک، SMS و...

۹. برگزاری دوره های آموزشی ویژه عموم (مجازی)

۱۰. برگزاری دوره های تربیت مربی (مجازی)

۱۱. تولید هزاران نرم افزار تحقیقاتی قابل اجرا در انواع رایانه، تبلت، تلفن همراه و... در ۸ فرمت جهانی:

JAVA.۱

ANDROID.۲

EPUB.۳

CHM.۴

PDF.۵

HTML.۶

CHM.۷

GHB.۸

و ۴ عدد مارکت با نام بازار کتاب قائمیه نسخه :

ANDROID.۱

IOS.۲

WINDOWS PHONE.۳

WINDOWS.۴

به سه زبان فارسی ، عربی و انگلیسی و قرار دادن بر روی وب سایت موسسه به صورت رایگان .

در پایان :

از مراکز و نهادهایی همچون دفاتر مراجع معظم تقلید و همچنین سازمان ها، نهادها، انتشارات، موسسات، مؤلفین و همه

بزرگوارانی که ما را در دستیابی به این هدف یاری نموده و یا دیتا های خود را در اختیار ما قرار دادند تقدیر و تشکر می
نماییم.

آدرس دفتر مرکزی:

اصفهان - خیابان عبدالرزاق - بازارچه حاج محمد جعفر آواده ای - کوچه شهید محمد حسن توکلی - پلاک ۱۲۹/۳۴ - طبقه
اول

وب سایت: www.ghbook.ir

ایمیل: Info@ghbook.ir

تلفن دفتر مرکزی: ۰۳۱۳۴۴۹۰۱۲۵

دفتر تهران: ۰۲۱ - ۸۸۳۱۸۷۲۲

بازرگانی و فروش: ۰۹۱۳۲۰۰۰۱۰۹

امور کاربران: ۰۹۱۳۲۰۰۰۱۰۹



مرکز تحقیقات رایانگی

اصفهان

گامی

WWW



برای داشتن کتابخانه های تخصصی
دیگر به سایت این مرکز به نشانی

www.Ghaemiyeh.com

www.Ghaemiyeh.net

www.Ghaemiyeh.org

www.Ghaemiyeh.ir

مراجعه و برای سفارش با ما تماس بگیرید.

۰۹۱۳ ۲۰۰۰ ۱۰۹

